



**Global Principles  
for Professional  
Learning in  
Gifted Education  
Spanish Translation**



World Council for Gifted and Talented Children

Translation of the English version of Global Principles for Professional Learning in Gifted Education was prepared by the translation team members listed below. The English version of the document may be found at <https://world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf>.

© 2021 World Council for Gifted and Talented Children

**The Spanish Translation Team**  
**Equipo de Traducción**

Alicia Silvestre Miralles  
Universidad de Zaragoza  
[aliciasi@unizar.es](mailto:aliciasi@unizar.es)

Catalina Isabel Florez Fuentes  
Codiggo Corporation, Inc./ Mensa Perú  
[ps.catalinaflorez@hotmail.com](mailto:ps.catalinaflorez@hotmail.com)

Paloma Alejandra Izquierdo Vigo  
Codiggo Corporation, Inc.  
[paloma.izquierdo@unmsm.edu.pe](mailto:paloma.izquierdo@unmsm.edu.pe)

Raquel Pardo de Santayana Sanz  
Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España  
[raquel.pardo@hotmail.com](mailto:raquel.pardo@hotmail.com)

Valentina Gabriela Rebaciuc  
Universidad Europea de Madrid  
[valentina.rebaciuc@universidadeuropea.es](mailto:valentina.rebaciuc@universidadeuropea.es)

## Tabla de contenido

### Principios Globales para el Aprendizaje Profesional en la Educación para las Altas Capacidades

1	Carta del Presidente del WCGTC
2	Introducción
3	Principios Globales
1.	Contenido por Niveles/Escalonado
2.	Basado en Evidencias
3.	Abordaje Holístico
4.	Amplio
5.	Equitativo
6.	Integrador
7.	Diverso
8.	Continuo
9.	Sostenible
10.	Empoderador
12	Llamada a la Acción
13	Referencias
17	Miembros del Comité
21	Miembros del Comité Ejecutivo

## Agradecimientos

El Comité Ejecutivo de WCGTC agradece sinceramente a las siguientes personas por apoyar el trabajo de este comité:

- A los miembros del comité que dedicaron muchas horas a compartir perspectivas, leer borradores de informes y brindar comentarios útiles, todo ello con espíritu de colaboración colegiada.
- A la Dra. Norma Lu Hafenstein, Universidad de Denver, y presidenta del Comité de Principios Globales de Aprendizaje Profesional en la Educación para las Altas Capacidades del WCGTC.
- A la Dra. Rosemary Cathcart, la Dra. Shelagh Gallagher, la Dra. Norma Hafenstein, la Dra. Michelle Ronksley-Pavia, el Dr. Bruce Shore y la Dra. Margaret Sutherland por su participación en el equipo de redacción.
- A la Dra. Shelagh Gallagher por su ayuda en la compilación y edición del borrador del documento.
- A Kayla Steffens y Joi Lin, Universidad de Denver, ayudantes de la cátedra de la Dra. Hafenstein.

## CÓMO CITAR

World Council for Gifted and Talented Children. (2021). Principios Globales para el Aprendizaje Profesional en la Educación para las Altas Capacidades. <https://world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf>

## World Council for Gifted and Talented Children

Estimados miembros del WCGTC,

Qué feliz estoy de compartir los Principios Globales para el Aprendizaje Profesional en la Educación para las Altas Capacidades (en adelante, AACC)<sup>1</sup>. Este documento puede brindar orientación cuando las entidades locales, regionales, estatales/provinciales o nacionales estén considerando decisiones relacionadas con la educación. Los diez principios de este documento pueden ayudar en el desarrollo de programas de aprendizaje profesional en educación para superdotados, como el nombre del documento resalta. Estos principios pueden brindar orientación a educadores, formuladores de políticas y especialistas en formación de profesionales, así como a quienes toman decisiones para los programas de preparación docente en localidades y países de todo el mundo.

Los Principios Globales para el Aprendizaje Profesional en la Educación para las Altas Capacidades fueron desarrollados mediante la colaboración de un comité de académicos y profesionales seleccionados entre solicitantes miembros del WCGTC. Cada miembro del comité ofreció información e ideas desde sus perspectivas individuales. Por supuesto, era importante contar con una amplia representación a fin de producir un documento que fuera valioso para brindar orientación a los que realizan la toma de decisiones en entornos de todo el mundo.

Agradezco a la Dra. Norma Hafenstein por su liderazgo en esta iniciativa del WCGTC. Su trabajo a lo largo del proceso de dos años fue apoyado por Joi Lin y Kayla Steffens. Un sincero agradecimiento se extiende a cada miembro del comité que se ofreció como voluntario para participar en el trabajo de desarrollo de los principios. También agradecemos a los miembros del equipo de redacción que prepararon el documento final: la Dra. Rosemary Cathcart, la Dra. Shelagh Gallagher, la Dra. Norma Hafenstein, la Dra. Michelle Ronksley-Pavia, el Dr. Bruce Shore y la Dra. Margaret Sutherland.

Por favor, compartan este documento con educadores, legisladores, especialistas en aprendizaje profesional y responsables de programas de formación docente que estén interesados en preparar a todos los profesores para educar adecuadamente a niños superdotados y talentosos en todas partes. Nuestro mundo será un lugar mejor a medida que desarrollemos los talentos y el potencial de los niños y jóvenes al más alto nivel.

Sinceramente,

Julia Link Roberts, Doctora en Educación  
Presidente del WCGTC (2017-2021)  
Profesora Mahurin de Estudios para Superdotados  
Universidad de Western Kentucky

---

<sup>1</sup> Nota de las traductoras: en este documento nos referiremos indistintamente a las “Altas Capacidades/AACC” a veces con el término de “superdotación”, conscientes de que en cada país hispanohablante hay usos y clasificaciones particulares. Manifestamos nuestro respeto por todas las designaciones que se emplean en cada país, y hemos elegido las que consideramos más neutras en el momento actual, y de mayor alcance para la población lectora.

## Introducción

La nueva década ha proporcionado recordatorios sobre la imperativa necesidad de que las mentes más capaces del mundo estén bien educadas. La pandemia global, el calentamiento del planeta y la demografía cambiante presentan problemas complejos y sin precedentes que requieren conocimiento, experiencia, creatividad y colaboración interdisciplinaria. Incluso en ausencia de crisis graves, el progreso social se ve impulsado por la innovación y el conocimiento de sus ciudadanos más talentosos. Todos nos beneficiamos a medida que su curiosidad y visión hacen avanzar la ciencia, el arte y la cultura.

Aunque todos dependemos de las contribuciones de los adultos superdotados y talentosos, los educadores de todo el mundo reciben poca información sobre cómo educar a estos estudiantes. Los Principios Globales para el Aprendizaje Profesional en la Educación para las Altas Capacidades del World Council for Gifted and Talented Children tienen como objetivo ayudar a remediar esta brecha generalizada en la preparación de los educadores al guiar la política y la práctica en el aprendizaje profesional sobre la educación de estos estudiantes.

Algunos podrían cuestionar si los educadores necesitan instrucción específica sobre este tipo de estudiantes, asumiendo que estarán bien solos. Sin embargo, este es un concepto erróneo, uno más, que los docentes suelen tener en ausencia de aprendizaje profesional específico (Alencar et al., 2002). De hecho, docenas de estudios de investigación evidencian que los estudiantes con estos perfiles tienen necesidades de aprendizaje únicas. Además de su necesidad de contenido avanzado, se muestran más inclinados a buscar información, crear nuevas ideas y desarrollar un pensamiento más complejo (S. Gallagher, 2013; Sak, 2004). Sin una enseñanza apropiadamente desafiante, los estudiantes con Altas Capacidades pueden desmotivarse y llegar a abandonar la educación formal (Kanevsky & Keighley, 2003; Preckel et al., 2010). La investigación también muestra que, en ausencia de preparación profesional, los educadores carecen del conocimiento necesario para identificarlos con precisión, de cara a derivarlos a programas de aceleración, adaptaciones o programas especializados, y tampoco aprenden a utilizar estrategias de diferenciación que aumenten la profundidad y complejidad de su enseñanza (Van Tassel-Baska et al., 2021).

La pérdida más devastadora se encuentra entre los estudiantes con Altas Capacidades cuyas habilidades avanzadas están enmascaradas por la pobreza, la discapacidad o los prejuicios culturales. Aunque pueden llegar a la escuela ansiosos por aprender, estos estudiantes con frecuencia son ignorados y educados por debajo de sus capacidades, lo que representa un trágico desperdicio de potencial personal y capital humano. Encontrar a estos estudiantes durante su juventud y cumplir su deseo de aprender apoya la justicia social y, en última instancia, contribuye a desarrollar economías saludables.

En el nivel más básico, brindar preparación universal para docentes en cuanto a la educación para estudiantes con Altas Capacidades ayuda a cumplir el derecho de todos los discentes a aprender algo nuevo todos los días. A veces, las necesidades de un estudiante superdotado pueden verse satisfechas en el aula por parte de un docente que entiende cómo agregar desafíos a través de la diferenciación curricular y la enseñanza. De hecho, todos los estudiantes se benefician cuando los docentes reciben esta preparación en aprendizaje de alto nivel (*High-End Learning Model*). Otros estudiantes AACC requieren una intervención más intensiva en forma de aceleración o programas especializados (Assouline et al., 2014). Los educadores que lideran estos esfuerzos necesitan una preparación más profunda y avanzada. La necesidad de aprendizaje profesional en la educación para superdotados no se limita a los docentes. Por ejemplo, los orientadores educativos, los psicólogos y otro personal de apoyo deben saber cómo proporcionar a los estudiantes AACC estrategias de planificación acerca de la

educación superior y profesionalizante, o apoyo socioemocional; y los administradores escolares deben comprender cómo monitorear la efectividad de estos programas.

Los siguientes principios describen una infraestructura para preparar a todos los educadores para apoyar a los estudiantes con Altas Capacidades en sus aulas en todo el mundo, independientemente de su entorno educativo. Damos la bienvenida a la colaboración de colegas de la educación a nivel mundial para implementar estos principios y ayudar a garantizar que todos los estudiantes reciban la educación que merecen.

## Principios Globales para el Aprendizaje Profesional en la Educación para las Altas Capacidades

1. **Contenido por Niveles/Escalonado.** Los programas integrales de aprendizaje profesional reconocen que todos los educadores trabajan con estudiantes con Altas Capacidades, por lo que todos los educadores necesitan algún grado de preparación profesional para apoyar la educación y el crecimiento de estos estudiantes, aunque la cantidad y el tipo de contenido pueden variar según la función de cada educador.
2. **Basado en Evidencias.** Un programa de aprendizaje profesional de calidad se basa en las mejores prácticas e investigación, incluyendo las formas en que los estudiantes con Altas Capacidades son singularmente diferentes de otros estudiantes, como razón fundamental para brindar servicios diferenciados.
3. **Abordaje Holístico.** El aprendizaje profesional en la educación para estudiantes con Altas Capacidades debe atender al estudiante en su totalidad, incluidas las necesidades académicas, sociales y emocionales.
4. **Amplio.** Un programa completo de aprendizaje profesional incluye información sobre diferentes grados de superdotación, diversas manifestaciones de Altas Capacidades, varios métodos de identificación, así como distintos modelos de programas y opciones para adaptar el currículo y la instrucción.
5. **Equitativo.** Los programas de aprendizaje profesional en educación para estudiantes AACC deben abordar las necesidades de diferentes grupos raciales, culturales, étnicos e indígenas; géneros; orientaciones sexuales y estatus socioeconómico. Contratar y retener educadores de diversos orígenes representativos debe ser una prioridad.
6. **Integrador.** Muchos miembros del personal escolar influyen en la vida de los estudiantes superdotados, directa o indirectamente. Un plan de educación para el aprendizaje profesional en esta población debe incluir, por tanto, disposiciones para formar a administradores, orientadores educativos, tutores, psicólogos, educadores especiales y otros, sobre las necesidades de estos estudiantes.
7. **Diverso.** El aprendizaje profesional debe presentar la educación para superdotados en el contexto de todo un programa escolar, enfatizando que estos estudiantes son responsabilidad de toda la comunidad educativa y no solo de los educadores encargados de sus responsabilidades específicas.
8. **Continuo.** Un plan de aprendizaje profesional en educación para estudiantes con Altas Capacidades debe brindar oportunidades continuas para refinar y ampliar el conocimiento y las habilidades existentes a través de programas de prácticas formativo-laborales, servicios a la comunidad, voluntariados y otras experiencias de aprendizaje profesional a lo largo de su carrera.
9. **Sostenible.** El aprendizaje profesional en la educación para estudiantes AACC debe incorporarse a la política educativa del estado, región, provincia y/o país. Los programas deben ser monitoreados regularmente y deben existir sistemas de rendición de cuentas. Se debe alentar activamente la colaboración entre todas las partes interesadas (políticos, autoridades educativas, agentes escolares, miembros de la comunidad, profesores de educación superior y otros).
10. **Empoderador.** El aprendizaje profesional en la educación de los estudiantes con Altas Capacidades debe preparar a los educadores para que sean apoyos efectivos para estos estudiantes y ofrezcan los servicios requeridos.

## Principios Globales

### Principio Global 1:

#### Contenido por Niveles/Escalonado.

*Los programas integrales de aprendizaje profesional reconocen que todos los educadores trabajan con estudiantes con Altas Capacidades, por lo que todos los educadores necesitan algún grado de preparación profesional para apoyar la educación y el crecimiento de estos estudiantes, aunque la cantidad y el tipo de contenido pueden variar según la función de cada educador.*

Cada educador trabaja con estudiantes que sobresalen y que tienen el potencial de aprender más rápido o en mayor profundidad que otros estudiantes de su edad. En esta medida, todo docente necesita algo de aprendizaje profesional sobre Altas Capacidades y los estudiantes que las presentan. Sin embargo, un profesor de clase que trabaja con una amplia gama de discentes puede no necesitar la misma profundidad o amplitud de conocimientos que un profesor que trabaja en un entorno independiente con estudiantes superdotados (Aulls & Ibrahim, 2012; Roberts e Inman, 2015; Tomlinson, et al., 2008). El contexto donde la enseñanza y el aprendizaje se desarrollan afecta también a qué conocimiento profesional y habilidades son más relevantes para un determinado docente, por ejemplo, al considerar los grandes contrastes, desde escasos recursos hasta clases multinivel con aulas y escuelas modernas (Clark & Shore, 2004). Los diseñadores de programas profesionales de aprendizaje deben contemplar niveles de diferente profundidad y complejidad, que podrían tener lugar en entornos variados, por ejemplo:

- Programas cortos con especialización mínima ofrecidos por distritos escolares, ministerios o departamentos de educación, colegios, universidades, ya sea en línea, por correspondencia, o en persona.
- Formación continua u otra educación profesional continua relacionada con los estudiantes AACC, para educadores que ya han completado sus programas de preparación inicial.
- Educación a tiempo completo o parcial, en colaboración con instituciones de educación superior, más allá de la preparación docente inicial, con contenido integrado de la educación impartida, enseñando asignaturas u otros campos (por ejemplo, orientación, psicología, educación especial o inclusiva), o especializándose concretamente en la educación para Altas Capacidades.

La cantidad y el contenido del aprendizaje profesional que los educadores requieren para satisfacer las necesidades de sus estudiantes superdotados y talentosos será diferente en cada contexto y necesitará adaptación (Gubbins & Hayden, 2020). El seguimiento del programa y la evaluación de su eficacia deben acompañar la implementación de cualquier plan de aprendizaje profesional (Johnsen & Clarenbach, 2019; Parker, 1996; Shore et al., 1991).

## MARCO DE MUESTRA PARA UN PLAN DE APRENDIZAJE PROFESIONAL

Nivel 1: Contenido de muestra para todos los docentes, incluidos profesores generalistas, maestros de educación infantil, enseñanzas artísticas y otros educadores especialistas, coordinadores de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y orientadores en entornos escolares grandes:

- Concienciar sobre cómo el desarrollo infantil progresa de manera diversa para cada estudiante, y por qué el currículo no debe definir límites superiores acerca de lo que se espera a una edad dada o situación. Los estudiantes con Altas Capacidades, que no se suelen ver desafiados por el plan de estudios habitual, incluso cuando sobresalen, requieren ajustes a sus experiencias académicas para asegurar que aprenden algo nuevo cada día.
- Conocer cuáles son las características que clasifican a los estudiantes para la especialización en programas de educación de Altas Capacidades (incluyendo cómo se manifiestan de manera diferente en distintas poblaciones), lo que podría enmascarar la exteriorización de la superdotación, y qué apoyo socioeconómico puede ser necesario.
- Identificar las prácticas básicas en el aula y en el entorno escolar que pueden ayudar a los estudiantes con Altas Capacidades, por ejemplo: agrupación en subgrupos, nivel superior en cuestionarios, ofrecer un plan de estudios por encima del nivel, materiales y tareas, y utilizar los recursos disponibles y la tecnología como mecanismo de diferenciación.
- Saber detectar en qué condiciones es recomendable la aceleración de diferentes materiales o, incluso, cursos.

Nivel 2: Contenido de muestra dirigido a docentes y directores de centro sobre programas de enriquecimiento como Advanced Placement, Aceleración/flexibilización, Bachillerato Internacional, o clases del Certificado General Internacional de Educación Secundaria (*International General Certificate of Secondary Education, IGCSE*). Toda la información del Nivel 1, y además:

- Identificar elementos en el currículo común que son especialmente estimulantes y útiles para estudiantes altamente capaces, así como instrucciones para encontrar o crear dicho plan de estudios. Métodos de instrucción que complementen los planes de estudio avanzados.
- Especificar cuándo y cómo acceder a especialistas en el tema para ayudar en la planificación del currículo, o servir como mentor de un estudiante con un interés en un tema que se extiende más allá del plan de estudios.
- Trabajar las necesidades socioemocionales y de orientación de los estudiantes.
- Considerar estrategias que son efectivas cuando se discute sobre educación con otras personas, incluidos padres, cargos de dirección de los centros educativos y autoridades educativas locales.

Nivel 3: Contenido de muestra para educadores que trabajan exclusivamente con estudiantes AACC como coordinadores de programas, especialistas en enriquecimiento a tiempo completo que atienden a muchos niveles o centros, tanto en aulas regulares como escuelas especializadas. Toda la información de los Niveles 1 y 2, y:

- Realizar un estudio detallado de la literatura teórica y de investigación sobre la superdotación, el talento, la creatividad, incluyendo cómo son definidos en los diferentes contextos culturales.
- Implementar un modelo de programa para la educación de los estudiantes con Altas Capacidades y un programa de métodos de evaluación.
- Conocer las implicaciones educativas del desarrollo avanzado y métodos para alterar el ritmo, la profundidad y/o complejidad del currículo y la instrucción para el aprendizaje avanzado, incluido el aprendizaje autorregulado y cómo los expertos trabajan creativamente.
- Desarrollar un conocimiento especializado y estrategias para apoyar las necesidades e intensidades socioemocionales de los estudiantes AACC.
- Saber cómo llevar a cabo los procesos de investigación-acción y evaluar la eficacia de las prácticas locales.

- Adquirir un conocimiento de contenido avanzado en relación con el nivel de grado que ellos enseñan.

## **Principio Global 2:** **Basado en Evidencias.**

*Un programa de aprendizaje profesional de calidad se basa en las mejores prácticas e investigación, incluyendo las formas en que los estudiantes con Altas Capacidades son singularmente diferentes de otros estudiantes, como razón fundamental para brindar servicios diferenciados.*

La práctica profesional basada en la evidencia es el estándar máximo en cada campo. En el caso de la educación de estudiantes AACC, un programa de aprendizaje profesional se basa tanto en (a) la investigación sobre la naturaleza de los estudiantes superdotados y talentosos y las mejores prácticas en este campo, como en la (b) investigación sobre las mejores prácticas en el aprendizaje profesional. Numerosas prácticas en el aula de Altas Capacidades han demostrado ser efectivas y deben figurar en la preparación del profesor para estos estudiantes (Little, 2017; Miller, 2009; Peters & Jolly, 2018).

Pocos estudios abordan cuándo y cómo enseñar a los educadores las disposiciones y habilidades que son esenciales para la educación de las Altas Capacidades (Reid & Horváthová, 2016). La mayoría de las prácticas y estándares de formación docente surgen de la consideración de los paneles de expertos. Esto proporciona lugar a la razón en vez de a las evidencias, pero es un comienzo justificable. La metodología actual basada en evidencias apoya las siguientes observaciones:

- En compilaciones de investigación sobre AACC, talentos y creatividad, ninguno tiene más de un capítulo de investigación sobre la preparación docente (p. ej., Plucker & Callahan, 2020; Robinson et al., 2006).
- Algunos estudios individuales ofrecen pasos valiosos para identificar competencias (p. ej. van Gerven, 2021), experiencias, creencias o disposiciones que mejoran la enseñanza de estudiantes superdotados.
- Un estudio observó directamente los cambios en las prácticas en el aula y los comparó con los de los informes de los estudiantes sobre sus experiencias en el aula. Siendo la diferencia pedagógica más grande la inclusión de más trabajo autodirigido por parte del estudiante (Hansen & Feldhusen, 1994). Los resultados de otro estudio sugieren que, si bien todas las formas de preparación profesional proporcionan algún beneficio, la formación universitaria tiene más probabilidades de impactar en la práctica docente (Westberg & Daost, 2003).
- Algunas investigaciones empíricas ofrecen resultados de cambios en las actitudes (Plunkett & Kronborg, 2011; Vreijis et al., 2017), mejoras en las prácticas de identificación equitativa (Gallagher & Gallagher, 2013; Riley et al., 2017) y planificación para la condensación/compactación del currículo (Reis & Westberg, 1994).

La práctica basada en la evidencia en el ámbito de la preparación docente para la educación de las Altas Capacidades es alcanzable, pero la base de la investigación formal necesita aumentar. Tal vez una forma más productiva de fomentar la construcción de una base sólida de evidencias para el aprendizaje profesional en la educación AACC sería centrarse en acumular un archivo sustancial que contenga: estudios de casos de superdotación, informes de acción e investigación de intervenciones específicas, y comparación de prácticas docentes y resultados del discente. Cada práctica se beneficiaría, si fuera contextualizada, con respecto a: los antecedentes del docente, del entorno

educativo, la base de evidencia en la educación general, y la singularidad o adaptación a los estudiantes con diferentes perfiles de superdotación. El aprendizaje basado en evidencias, cuando es culturalmente relevante, marca una diferencia en el conocimiento de los futuros docentes de estudiantes AACC (Plunkett & Kronborg, 2021).

### **Principio Global 3:** **Abordaje Holístico.**

*El aprendizaje profesional en la educación para estudiantes con Altas Capacidades debe atender al estudiante en su totalidad, incluidas las necesidades académicas, sociales y emocionales.*

Todo aprendizaje profesional debe centrarse en la noción de que los jóvenes son únicos e individuales. Cuando se diseñan programas de aprendizaje profesional en educación AACC, es importante considerar la naturaleza diversa de estos estudiantes y lo que esas diferencias significan para las aulas, para el aprendizaje, para las estrategias de instrucción, y también para la vida más amplia del aula y de la comunidad educativa. Esto permitirá considerar todos los aspectos de la vida escolar que impactan en el estudiante, incluidas las circunstancias de "toda la vida y para toda la vida" (Teschers, 2020, p. 77). Una visión integral de la educación de las Altas Capacidades considera todas las dimensiones de su desarrollo.

- Una perspectiva integral del estudiante. Un programa de aprendizaje profesional debe animar a los profesores a pensar más allá de las habilidades cognitivas sobresalientes de un estudiante AACC e incluir las necesidades afectivas de este. Aunque muchos de ellos están bien adaptados, algunos se enfrentan a desafíos socioemocionales especiales que resultan de su condición. Estos retos incluyen ajustarse a la intensidad cognitiva, creativa o emocional, cuestiones de adaptación social, perfeccionismo, o hacer frente a la presión, real o percibida, de actuar. Algunos estudiantes pueden ser brillantes, pero inmaduros social y emocionalmente (Silverman, 2013); otros son social y emocionalmente avanzados para su edad. Algunos de ellos tienen excepcionalidades adicionales, como el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), autismo o diferencias físicas. Todos los docentes necesitan algún nivel de información sobre las características y necesidades socioemocionales de los estudiantes superdotados. Los docentes también necesitan saber que las necesidades académicas no deben ser ignoradas o postergadas mientras se satisfacen las socioemocionales; satisfacer las necesidades del estudiante en su totalidad requiere atención simultánea de ambas (Cathcart, 2020).
- Un enfoque de toda la escuela. La educación AACC debe ser integral a todos los niveles: a las escuelas individuales y al sistema de escuelas en general, no un complemento o una idea secundaria. (véase principio 1: Contenido por Niveles/Escalonado; principio 6: Integrador; principio 7: Diverso).
- Una visión para toda la vida. El aprendizaje profesional en la educación para las Altas Capacidades se beneficiaría de considerar a sus aprendices en términos de toda su vida (Teschers, 2020). Se han de tener en cuenta los antecedentes familiares, la cultura, el estatus socioeconómico, las habilidades, intereses y capacidades, así como las necesidades de apoyo a corto y largo plazo. Es beneficioso incorporar normas culturales y valores junto a las directrices generales de los centros educativos, para guiar y dar forma a la educación AACC, empleando

- medios que valoren y reconozcan a todos los estudiantes (p. ej., chicas, estudiantes de grupos culturales subrepresentados, estudiantes con bajo rendimiento, estudiantes con discapacidad).
- Un esfuerzo de toda la comunidad. Un programa profesional de aprendizaje eficaz ayudará a los educadores a considerar cómo la educación específica para las Altas Capacidades ofrece oportunidades dentro y fuera del centro educativo, incluyendo el entorno del hogar, el entorno social del estudiante, la familia y la comunidad en general, y cómo estos interactúan e impactan en la educación en general y en la educación para superdotados en particular (véase principio 6: Integrador).

El aprendizaje profesional en la educación AACC debe combinar factores académicos, sociales, emocionales y culturales, para asegurar que todos estos ámbitos se unen de maneras únicas y desarrollan, desafían, animan y apoyan a estos estudiantes en el contexto escolar y a lo largo de la vida.

## **Principio Global 4:**

### **Amplio.**

*Un programa completo de aprendizaje profesional incluye información sobre diferentes grados de superdotación, diversas manifestaciones de Altas Capacidades, varios métodos de identificación, así como distintos modelos de programas y opciones para adaptar el currículo y la instrucción.*

Un hilo conductor que atraviesa los principios es la singularidad del aprendiz. Por lo tanto, no es de extrañar que no haya un solo perfil de estudiante superdotado que encaje perfectamente en el estereotipo que muchas personas tienen (Matheis et al., 2020). Las Altas Capacidades se manifiestan de diferentes maneras, en variados lugares, en distintos grados o momentos, y dentro o a través de diversos dominios temáticos. Algunos estudiantes AACC tienen alto rendimiento académico, mientras otros poseen un potencial avanzado pero no presentan un alto rendimiento. Esta diversidad requiere que las oportunidades de aprendizaje profesional ofrezcan una variedad de perspectivas, estructuras de programa, modelos de currículo, instrucción, prácticas, métodos de apoyo socioemocional y procedimientos de identificación. Los educadores deben estar expuestos a perspectivas cada vez más amplias sobre numerosos temas a medida que aumenta su experiencia (véase principio 1: Contenido por Niveles/Escalonado). Entre los conceptos clave que se deben incluir están:

- Fundamentos y expresiones de dones y talentos. Los estudiantes superdotados tienden a compartir habilidades cognitivas y características de personalidad similares (S. Gallagher, 2009); aun así, la superdotación es expresada de diferentes maneras (Subotnik et al., 2011).
- Contexto cultural. Diferentes culturas pueden valorar distintos conocimientos y habilidades. Por ejemplo, algunas culturas valoran las construcciones sociales y la expresión comunitaria de capacidad sobre el logro individual. Estas variaciones culturales pueden desembocar en diferentes definiciones de superdotación.
- Factores que enmascaran la superdotación o contribuyen a un bajo rendimiento. La habilidad excepcional puede estar enmascarada o inhibida por numerosas barreras, incluidos los problemas emocionales, prejuicios culturales o excepcionalidades que los acompañan (Gilar-Corbi et al., 2019; Siegle, 2018).

- **Identificación.** Ya no se recomienda el uso exclusivo de una prueba de coeficiente intelectual como único método de identificación. Además de las puntuaciones de CI, los programas de aprendizaje profesional deben enfatizar una visión holística del estudiante y presentar las ventajas y desventajas de usar diferentes herramientas, incluyendo los resultados de las pruebas de rendimiento, información de los padres y docentes, listas de verificación de comportamiento y evidencias del trabajo de los estudiantes como parte de la identificación. El uso de herramientas variadas de identificación debería mejorar el acceso de los estudiantes a los programas, en lugar de crear múltiples barreras a dicho acceso.
- **Modelos para diferenciar currículo, instrucción y evaluación.** Es preciso un examen crítico de la gama de modelos que describen a los estudiantes superdotados y su educación, para que los docentes puedan construir tanto su propia comprensión de la superdotación basada en evidencias, como la mejor manera de servir a estos estudiantes.
- **Estructuras de programa.** Ofrecer diferentes formas de integrar un programa para superdotados en las escuelas, incluido el agrupamiento (cluster), servicios de apoyo externos que pueden actuar dentro del centro, formas de aceleración y programas individualizados.

Los equipos directivos, los orientadores y los docentes deben también entender la diversidad de los estudiantes superdotados, y saber cómo responder a sus necesidades teniendo en cuenta las provisiones necesarias para el programa. El hecho de dar tiempo al personal para discutir temas teóricos y cuestiones prácticas relacionadas con la educación de los superdotados construirá una fuerte comunidad de educadores que estén preparados y sean capaces de responder a los estudiantes a los cuales enseñan.

## **Principio Global 5:** **Equitativo.**

*Los programas de aprendizaje profesional en educación para estudiantes AACC deben abordar las necesidades de diferentes grupos raciales, culturales, étnicos e indígenas; géneros; orientaciones sexuales y estatus socioeconómico. Contratar y retener educadores de diversos orígenes representativos debe ser una prioridad.*

Los estudiantes superdotados existen entre todos los grupos, culturas, poblaciones indígenas, géneros, orientaciones sexuales y regiones del mundo, y todos tienen derecho a una adecuada educación. El aprendizaje profesional juega un papel fundamental a la hora de promover la identificación equitativa de los estudiantes y garantizar la diversidad entre el equipo de educadores que trabajan con ellos. Es imperativo que todos los estudiantes AACC se vean reflejados entre los docentes que los educan.

- La subrepresentación de los estudiantes superdotados según género, grupo cultural e ingresos, es un problema global que está ampliamente investigado y es conocido desde hace mucho tiempo en la educación para esta población (Bianco et al., 2011; Wallace y Erikson, 2006). Los programas de aprendizaje profesional deben incluir contenido sobre cómo la superdotación puede expresarse de manera diferente entre distintos grupos, cómo y por qué los estudiantes AACC pueden enmascarar su talento a causa de las expectativas culturales y otras razones sobre por qué la superdotación puede no ser reconocida (Henderson & Jarvis, 2016). Garantizar

una representación equitativa de estudiantes de todos los orígenes es coherente con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) relativos a la educación (UNESCO, 2015).

- Promover estrategias de permanencia de los estudiantes superdotados en un programa para Altas Capacidades es tan importante como su identificación. El aprendizaje profesional debe incluir la discusión sobre cómo modificar el currículo y la instrucción para atraer e involucrar a estos estudiantes (Novak et al., 2020).
- Los programas de aprendizaje profesional deben contratar activamente docentes de trayectorias diversas para la preparación avanzada en la educación para estudiantes AACC. La subrepresentación de docentes culturalmente diversos en estos programas de educación perpetúa los estereotipos de estos estudiantes (Morgan, 2019).

Todo docente que trabaja con estudiantes superdotados debe comprender cómo proporcionar a todos los estudiantes identificados acceso a un programa de educación AACC, cómo proporcionar oportunidades educativas que reflejen una variedad de perspectivas, y cómo proporcionar acceso a los apoyos sociales y emocionales necesarios para permanecer en el programa a lo largo del tiempo. Un componente crítico de este objetivo es que los profesores de diversas culturas y etnias reciban formación en educación para superdotados para que sus estudiantes puedan verlos como líderes intelectuales y creativos en sus centros educativos. Aumentar la diversidad entre los estudiantes y docentes en educación AACC es beneficioso para todos los estudiantes, porque aumenta la apreciación de que la perspicacia, la creatividad y la innovación ocurren entre todos los pueblos del mundo.

## **Principio global 6:**

### **Integrador.**

*Muchos miembros del personal escolar influyen en la vida de los estudiantes superdotados, directa o indirectamente. Un plan de educación para el aprendizaje profesional en esta población debe incluir, por tanto, disposiciones para formar a administradores, orientadores educativos, tutores, psicólogos, educadores especiales y otros, sobre las necesidades de estos estudiantes.*

Cuando están en el centro educativo, los estudiantes superdotados interactúan con mucho personal escolar además del de su aula; por lo tanto, todo el personal que está directa o indirectamente involucrado con esta población debe ser educado y ser consciente de sus necesidades. Un plan integrador de aprendizaje profesional debe incorporar un enfoque integrador del centro educativo para la enseñanza, el aprendizaje y el apoyo a estos estudiantes (Renzulli & Reis, 2014; Robinson & Campbell, 2010). Un enfoque que tiene en cuenta a todo el centro educativo se centra en las responsabilidades de todo el personal de la comunidad escolar, por lo tanto, asegura que los estudiantes AACC tengan oportunidades para aprovechar al máximo sus experiencias en el centro educativo.

- Una comunidad que incluya a todo el centro educativo, de manera comprensiva, consciente y con conocimiento sobre las necesidades únicas de los estudiantes superdotados proporcionará un ambiente de aprendizaje optimizado en todo el centro para estos estudiantes (véase principio 3: Abordaje Holístico).
- Los administradores escolares son responsables del éxito de todos los programas escolares, incluido el programa de educación AACC. Deben aprender sobre diferentes programas,

modelos y métodos efectivos para evaluar el éxito del programa, especialmente cuando los objetivos van más allá del contenido escolar tradicional (Callahan & Reis, 2004).

- Los estudiantes superdotados tienen habilidades sociales, emocionales y necesidades de bienestar. Todos los consejeros de orientación y psicólogos escolares deben comprender tales necesidades para apoyar a estos estudiantes en el centro educativo (Blaas, 2014; Silverman, 2012).
- Uno de cada seis estudiantes superdotados tiene alguna forma de diferencia de aprendizaje además de su superdotación (Ronksley-Pavia, 2020; Silverman, 2012). Es particularmente importante que los educadores especiales entiendan la intersección entre la capacidad avanzada y las necesidades especiales.

Un enfoque para apoyar a los estudiantes superdotados que incluye a todo el centro educativo debe centrarse en las responsabilidades de cada miembro de la comunidad escolar, independientemente de que el personal del centro educativo esté directa o indirectamente involucrado con estudiantes de Altas Capacidades.

## **Principio Global 7:**

### **Diverso.**

*El aprendizaje profesional debe presentar la educación para superdotados en el contexto de todo un programa escolar, enfatizando que estos estudiantes son responsabilidad de toda la comunidad educativa y no solo de los educadores encargados de sus responsabilidades específicas.*

A menudo, los servicios para estudiantes AACC se ven como servicios separados del programa escolar general, lo que lleva a considerables malentendidos, tanto sobre los propios estudiantes, como sobre los objetivos de su educación (Alottey et al., 2020; Matheis et al., 2017). Los docentes de aula señalan que la ausencia de conocimientos sobre la educación para las Altas Capacidades les hace sentir que no están preparados para servirles (Antoun et al., 2020; Rowan y Townend, 2016). La ausencia de aprendizaje profesional intensifica la separación entre la educación AACC y la educación regular, y conduce a conceptos erróneos sobre cómo y cuándo acelerar a los estudiantes o cuándo ponerlos en programas especializados (Sánchez-Escobedo et al., 2020).

Hay dos formas de ver que los servicios de educación para las Altas Capacidades se consideran parte integral de los centros educativos:

Primero, presentan la educación para superdotados como parte de un continuum de servicios durante el aprendizaje profesional. Incluso un programa específico debe verse como una contribución a todo el ambiente escolar. Alentar a que los docentes identifiquen su rol en los programas AACC (p. ej., pautas metodológicas de diferenciación en la clase, remitir estudiantes a los programas, buscar oportunidades de colaboración) y a que busquen entender cómo el programa para superdotados conecta con sus aulas (véase principio 1: Contenido por Niveles/Escalonado).

En segundo lugar, un programa de aprendizaje profesional eficaz debe asegurarse de que el contenido sobre la educación para las Altas Capacidades esté integrado en las oportunidades de aprendizaje profesional en todas las áreas de contenido en las que la programación avanzada puede y debería ocurrir. Como parte de un programa escalonado de aprendizaje profesional, sería útil la existencia de módulos de aprendizaje en educación AACC en áreas de especialidad, incluyendo:

- Educación especial. Aunque algunos estudiantes superdotados pueden también tener una discapacidad específica de aprendizaje, TDAH, autismo u otras excepciones, no es probable que los docentes de educación especial refieran a estos estudiantes a un programa para superdotados (Bianco y Leech, 2010). Los programas de aprendizaje profesional deben incorporar unidades de estudio en la educación AACC para garantizar que los docentes busquen tanto los desafíos de aprendizaje como las fortalezas.
- Educación técnica y profesional/Educación vocacional y formación. Los temas que se encuentran en los caminos vocacionales son cada vez más variados, incluyendo finanzas, salud, ciencia y tecnología de la información. Muchos estudiantes superdotados se sienten atraídos por estas materias (Gentry et al., 2007). Los docentes que se especializan en estas áreas se beneficiarían de saber cómo y por qué diferenciar estudiantes AACC.
- Las Artes. Los profesores de artes visuales y escénicas, música y escritura creativa se beneficiarían de conocer las características de estos estudiantes, muchos de los cuales persiguen intereses artísticos (Csikszentmihalyi, 2008).

Los estudios sugieren que cuando los docentes reciben información sobre estos estudiantes, sus actitudes hacia estos mejoran (Lassig, 2009) y los refieren con mayor precisión a los programas AACC (Elhoweris, 2008). Un programa para superdotados que es parte integral de las ofertas de un centro educativo, distrito/municipio, agencia, ministerio o región proporciona a la comunidad circundante muestras de un compromiso con altos estándares y beneficia a todos al compartir recursos y estrategias que mejoran el aprendizaje de todos los estudiantes.

## **Principio Global 8:**

### **Continuo.**

*Un plan de aprendizaje profesional en educación para estudiantes con Altas Capacidades debe brindar oportunidades continuas para refinar y ampliar el conocimiento y las habilidades existentes a través de programas de prácticas formativo-laborales, servicios a la comunidad, voluntariados y otras experiencias de aprendizaje profesional a lo largo de su carrera.*

El aprendizaje profesional debe ser una parte constante de la carrera de cada docente, a lo largo de toda esa carrera, en todas partes del mundo (Education International & UNESCO, 2019). Esta necesidad se aplica al aprendizaje profesional en la educación para las Altas Capacidades tanto como a otras áreas de enseñanza. Cabe decir que es aún más necesario en relación con la educación para las AACC, donde la provisión para estos aprendices ha sido históricamente mínima o inexistente. Un sistema de aprendizaje profesional continuo debe:

- Aprovechar la investigación actual y clásica en el campo. El aprendizaje profesional en educación AACC debe estar bien informado y actualizado con la investigación para proporcionar a los profesores orientación y apoyo en el desarrollo de servicios para estos estudiantes (véase principio 2: Basado en Evidencias).
- Producir una práctica modificada. El registro continuo, la adaptación a las necesidades de los docentes, la evaluación y el intercambio de prácticas, son componentes cruciales en el aprendizaje profesional en la educación para las Altas Capacidades, porque garantizan que el aprendizaje profesional permanezca vivo y motivador para los docentes, inspirándoles a probar

nuevas ideas y apoyándolos para encontrar satisfacción en su trabajo con estos estudiantes (Wycoff et al., 2003).

- Alinearse con otros cambios que impactan en el salón de clase y el rol del docente dentro de él. La tecnología es un ejemplo obvio, pero también hay cambios que pueden influir en la enseñanza de maneras más sutiles, incluido el cambio de actitudes culturales (véase principio 3: Abordaje Holístico y principio 7: Diverso).
- Proporcionar objetivos y recompensas. El aprendizaje continuo en el desarrollo profesional también debería ser posible. Los docentes deben poder acceder a un aprendizaje profesional de calidad en la educación para las Altas Capacidades de manera fácil y adecuada según sea requerido. Es necesario establecer sistemas a nivel local, regional y nacional para reconocer a los proveedores expertos de aprendizaje profesional y garantizar que los centros educativos puedan acceder fácilmente a dicha experiencia. Los centros educativos deben proporcionar un buen mantenimiento de registros de la participación del personal en el aprendizaje profesional en la educación para las Altas Capacidades, a fin de garantizar que todos ellos tengan oportunidades continuas para revisar y mejorar su conocimiento y comprensión en este campo.

Las autoridades educativas locales y los centros educativos deben ser conscientes de la variedad de oportunidades para el aprendizaje profesional continuo en la educación AACC, que pueden incluir cursos universitarios en línea o presenciales, talleres, conferencias, oradores invitados, grupos de docentes, membresías en organizaciones regionales, nacionales e internacionales y/o acceso a medios y publicaciones en línea (Stevenson et al., 2016). Los métodos que fomentan la acción de los docentes en torno a lo que aprenden (Chandra-Handa, 2019) o para aprender juntos en pequeños grupos con objetivos consensuados, son flexibles y efectivos (Iskandar et al., 2020).

Finalmente, un compromiso con el aprendizaje profesional continuo en la educación AACC reconoce que las personas mismas cambian con el tiempo y están expuestas al cambio de múltiples maneras. El aprendizaje profesional continuo debe ser un proceso que ayude al individuo a reconocer y aceptar los cambios. El aprendizaje profesional continuo en la educación para superdotados debe ser atractivo, desafiante y gratificante.

## **Principio Global 9:**

### **Sostenible.**

*El aprendizaje profesional en la educación para estudiantes AACC debe incorporarse a la política educativa del estado, región, provincia y/o país. Los programas deben ser monitoreados regularmente y deben existir sistemas de rendición de cuentas. Se debe alentar activamente la colaboración entre todas las partes interesadas (políticos, autoridades educativas, agentes escolares, miembros de la comunidad, profesores de educación superior y otros).*

Las políticas educativas a menudo reflejan la política social, que “crea las reglas y normas mediante las cuales se asignan recursos escasos para cubrir necesidades sociales casi ilimitadas” (J. Gallagher, 2002, p. 1). Incluir el aprendizaje profesional en la educación para las Altas Capacidades en las políticas de un estado, región, provincia o país envía un mensaje de que esta preparación tiene valor y, por extensión, que estos estudiantes son valorados. La evidencia sugiere que las políticas educativas tienen un impacto directo en la disponibilidad de oportunidades para estos estudiantes (Baker & Friedman-Nimz, 2004).

El aprendizaje profesional en la educación para superdotados debe considerarse un componente integral de políticas más amplias sobre la preparación del personal y la educación para las Altas Capacidades. Establecer políticas en torno al desarrollo profesional en la educación para superdotados ayudará a garantizar un enfoque sistémico para desarrollar y mantener este aprendizaje profesional. Algunos ejemplos de disposiciones de política podrían establecer:

- Requisitos claros de aprendizaje profesional para todo el personal educativo que tenga contacto con estudiantes superdotados desde la educación previa al servicio hasta títulos avanzados (véase principio 1: Contenido por Niveles/Escalonado y principio 7: Diverso).
- Estándares y metas para el aprendizaje profesional diseñados por personal cualificado dentro de las divisiones territoriales o autoridades correspondientes, junto con un plan de actualizaciones periódicas para garantizar que los estándares y las metas se fundamenten en las mejores prácticas basadas en evidencias (Kim & Gentry, 2008; también véase principio 2: Basado en Evidencias) y ayuden a garantizar que los educadores reciban información sobre poblaciones especiales de estos estudiantes (Peters et al., 2019; Roberts et al., 2015).
- Un medio para monitorear y evaluar las oportunidades de aprendizaje profesional para garantizar que los programas estén actualizados.
- Apoyo tangible para programas de desarrollo profesional, incluida la financiación.

Para que el aprendizaje profesional en la educación AACC se convierta en una característica duradera de la política educativa, debe estar estrechamente relacionado con los componentes de las políticas escolares más amplias que reflejan los valores educativos. Lograr un aprendizaje profesional duradero en la educación para las Altas Capacidades requiere una reflexión y una planificación deliberadas en cada nivel del sistema educativo.

## **Principio Global 10:** **Empoderador.**

*El aprendizaje profesional en la educación de los estudiantes con Altas Capacidades debe preparar a los educadores para que sean apoyos efectivos para estos estudiantes y ofrezcan los servicios requeridos.*

Estos estudiantes, especialmente los desfavorecidos u otros estudiantes difíciles de detectar, se benefician de tener un responsable proactivo (Robinson & Moon, 2003). Un resultado de la implementación de los Principios Globales 1-9 debería ser que los estudiantes AACC tengan el apoyo no solo de uno, sino de numerosos educadores que se sientan empoderados para trabajar representándolos a diferentes niveles ante cualquier autoridad educativa.

Los educadores empoderados interactúan con éxito con otros a fin de crear sistemas de apoyo para un grupo específico que tiene necesidades no atendidas. Para convertirse en apoyos proactivos de estos estudiantes, el personal educativo debe tener los siguientes conocimientos, habilidades y herramientas incorporados en algún momento de su aprendizaje profesional:

- Acceso a información basada en evidencias sobre las características únicas de estos estudiantes y la justificación para alterar la práctica educativa en su beneficio.

- Conocimiento de qué mensajes sobre la educación para las Altas Capacidades persuaden a diferentes audiencias, incluidas familias, profesionales, agencias y organizaciones educativas fuera de la educación AACC (Jones & S. Gallagher, 2013).
- Habilidades de comunicación, incluida la de las redes sociales, con el objetivo de solicitar apoyo para programas de población superdotada específicamente y para la educación AACC en general.
- Acceso y oportunidad de participar en organizaciones profesionales para la educación de superdotados y talentosos a nivel local, nacional e internacional. Muchas de estas organizaciones tienen herramientas de promoción para ayudar a transmitir mensajes efectivos.
- Para los docentes que buscan conocimientos avanzados o títulos (véase principio 1: Contenido por Niveles/ Escalonado), cómo acceder o formar cuadros de liderazgo que puedan trabajar juntos para hacer esfuerzos coordinados en la promoción de la educación AACC al influir en las entidades educativas, cívicas o gubernamentales (Maier, 1993).

A pesar de décadas de esfuerzo, la noción de que existen estos estudiantes y tienen diferentes necesidades educativas recibe una recepción muy diferente de un país a otro, o incluso de una región a otra. Estos estudiantes continúan necesitando adultos que estén dispuestos y sean capaces de dar un paso adelante y efectuar cambios en su centro educativo, región, estado o nación para el beneficio de los estudiantes en general y del mundo entero.

## Llamada a la Acción

Todos los estudiantes merecen aprender algo nuevo en el centro educativo todos los días; los estudiantes superdotados no son diferentes de cualquier otro discente en este aspecto. La población AACC debe aprender de docentes que estén preparados para impartir el currículo apropiado, usando las estrategias más efectivas, para asegurar que este aprendizaje ocurra. El centro educativo también debe ser un lugar donde se entiendan y satisfagan las necesidades sociales y emocionales de estos estudiantes. Prosperan cuando les enseñan docentes que entienden las formas en que su aprendizaje y sus necesidades sociales y emocionales difieren de las de sus compañeros de la misma edad y quienes además saben cómo atenderlas.

Este documento pretende ser una herramienta para crear un cambio positivo en nombre de los estudiantes AACC a nivel local, regional y mundial. Los principios pueden servir para instar a los líderes educativos y a los formuladores de políticas a invertir en el aprendizaje profesional de los docentes y la educación AACC. Los formuladores de políticas deben adoptar políticas que exijan la inclusión de la educación para las Altas Capacidades en los programas de formación docente a nivel nacional, regional y local.

Las instituciones de educación superior tienen un papel crucial que desempeñar a la hora de desarrollar e infundir una alta calidad en el aprendizaje profesional, basado en las evidencias sobre educación AACC, a través de sus programas educativos. Las instituciones que asuman este cargo llenarán un vacío descuidado durante mucho tiempo en la preparación de educadores y se convertirán en una piedra angular en el esfuerzo por fomentar nuevos estudios, corregir conceptos erróneos y crear nuevas oportunidades de colaboración.

Los líderes y las organizaciones educativas deben invertir en la educación de los estudiantes AACC mediante la inclusión de su educación en los programas de formación docente y las ofertas en servicio.

Los expertos tanto en educación especializada para las Altas Capacidades como en formación docente general deben colaborar para desarrollar estándares docentes que incluyan su educación en los programas de formación docente.

Estos estudiantes, sus familias, docentes, compañeros de estudios, la comunidad más amplia y la sociedad en general, se benefician cuando los estudiantes son identificados, apoyados y se les proporciona una educación acorde con sus necesidades y potencial. En la educación AACC, como en toda educación, la preocupación debe centrarse en el estudiante en su totalidad. Invitamos a otros a unirse a nuestro compromiso con la educación y el bienestar de todos los estudiantes superdotados y talentosos.

### CÓMO EMPEZAR

Los 10 Principios Globales están interconectados; aun así, son difíciles de implementar simultáneamente. De hecho, no existe un punto de partida ideal; el punto de partida dependerá de la naturaleza de la conversación sobre la educación AACC en un lugar específico y qué pautas para el aprendizaje profesional ya existen. Considere realizar una evaluación de necesidades formal o informal para ver qué ideas en este documento serán bien recibidas o forme un grupo de trabajo para desarrollar un plan estratégico. El primer paso y más importante es empezar y seguir adelante ¡World Council for Gifted and Talented Children está aquí para ayudar!

Póngase en contacto con [headquarters@world-gifted.org](mailto:headquarters@world-gifted.org) para obtener más información.

## Referencias

### INTRODUCCIÓN

Alencar, E. M. L. S., Fleith, D. D. S., & Blumen, S. (2002). Trends in gifted education in South America: The Brazilian and Peruvian scenario. *Gifted and Talented International*, 17(1), 7-12.

<https://doi.org/10.1080/15332276.2002.11672980>

Assouline, S. G., Marron, M., & Colangelo, N. (2014). Acceleration: The fair and equitable intervention for highly able students. En J. A. Plucker & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: What the research says* (pp. 15–28). Routledge.

Gallagher, S. A. (2013). Building bridges: Using research from the Big Five, MBTI, overexcitabilities, and Perry to explore personality differences of gifted youth. En C. S. Neville, M. M. Piechowski, & S. S. Tolan (Eds.) *Off the charts: Asynchrony and the gifted child* (p. 56-118). Royal Fireworks Press.

Kanevsky, K., & Keighley, T. (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. *Roeper Review*, 26(1), 20-28.

<https://doi.org/10.1080/02783190309554235>

Preckel, F., Götz, T., & Frenzel, A. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 451-472.

<https://doi.org/10.1348/000709909X480716>

Sak, U. (2004). A Synthesis of research on psychological types of gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(2), 70–79. <https://doi.org/10.4219/jsge-2004-449>

VanTassel-Baska, J., Hubbard, G. F., & Robbins, J. I. (2020). Differentiation of instruction for gifted learners: Collated evaluative studies of teacher classroom practices. *Roeper Review*, 42(3), 153-164.

<http://doi.org/10.1080/02783193.2020.1765919>

### PRINCIPIO GLOBAL 1: CONTENIDO POR NIVELES/ESCALONADO

Aulls, M. W., & Ibrahim, A. (2012). Pre-service teachers' perceptions of effective inquiry instruction: Are effective instruction and effective inquiry instruction essentially the same? *Instructional Science*, 40(1), 119-139. <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9164-z>

Clark, C., & Shore, B. M. (2004). *Educating students with high ability* (Rev. ed.). UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001383/138328e.pdf>

Gubbins, E. J., & Hayden, S. M. (2020). Professional development. En J. A. Plucker, & C. M. Callahan (Eds.), *Critical issues and practices in gifted education: A survey of current research on giftedness and talent development* (3rd ed.) (pp. 349-360). Routledge.

- Johnsen, S. K., & Clarenbach, J. (Eds.). (2019). Using the National Gifted Education Standards for pre-K-grade 12 professional development. Routledge.
- Parker, J. P. (1996). NAGC Standards for Personnel Preparation in Gifted Education: A brief history. *Gifted Child Quarterly*, 40(3), 158-161. <https://doi.org/10.1177/001698629604000307>
- Roberts, J. L., & Inman, T. F., (2015). Strategies for differentiating instruction: Best practices for the classroom (3rd ed.). Routledge.
- Shore, B. M., Cornell, D. G., Robinson, A., & Ward, V. S. (1991). Recommended practices in gifted education: A critical analysis. Teachers College Press.
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., Strickland, C. A., & Imbeau, M. B. (2008). The parallel curriculum: A design to develop learner potential and challenge advanced learners (2nd ed.). Corwin Press.

## **PRINCIPIO GLOBAL 2: BASADO EN EVIDENCIAS**

- Gallagher, S. A., & Gallagher, J. J. (2013). Using Problem-based Learning to explore unseen academic potential. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 7(1), 111-131.
- Hansen, J. B., & Feldhusen, J. F. (1994). Comparison of trained and untrained teachers of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 115-121. <https://doi.org/10.1177/001698629403800304>
- Little, C. (2017). Teaching strategies to support the education of gifted learners. En S. Pfeiffer, E. Shaughnessy- Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 371-386). American Psychological Association.
- Miller, E. M. (2009). Effect of training in gifted education on elementary classroom teachers' theory-based reasoning about the concept of giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 65-105. <https://doi.org/10.1177/016235320903300104>
- Peters, S. J., & Jolly, J. L. (2018). The influence of professional development in gifted education on the frequency of instructional practices. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 473-491. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0260-4>
- Plucker, J. A., & Callahan, C. M. (Eds.). (2020). Critical issues and practices in gifted education: A survey of current research on giftedness and talent development (3rd ed.) Routledge.
- Plunkett, M., & Kronborg, L. (2011). Learning to be a teacher of the gifted: The importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1- 2), 31-46. <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587>

Plunkett, M., & Kronborg, L. (2021). Teaching gifted education to pre-service teachers: Lessons learned. En S. R. Smith (Ed.), *Handbook of giftedness and talent development in the Asia Pacific* (p. 1-22). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6\\_67-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3021-6_67-1)

Reid, E., & Horváthová, B. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 18(2), 66-74. <https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0015>

Reis, S. M., & Westberg, K. L. (1994). The impact of staff development on teachers' ability to modify curriculum for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 38(3), 127-135. <https://doi.org/10.1177/001698629403800306>

Riley, T., Webber, M., & Sylva, K. (2017). Real engagement in active problem solving for Maori boys: A case study in a New Zealand secondary school. *Gifted and Talented International*, 32(2), 75-86. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1522240>

Robinson, A., Shore, B. M., & Enersen, D. L. (2006). *Best practices in gifted education: An evidence-based guide*. Routledge and the National Association for Gifted Children (USA).

van Gerven, E. (2021). *Raising the bar: The competencies of specialists in gifted education*. School for Educational Studies, Hasselt University, Diepenbeek, Belgium.

Vreijis, C., Ndanjo Ndungbogun, G., Kieboom, T. & Venderickx, K. (2017). Training effects on Belgian preschool and primary school teachers' attitudes towards the best practices for gifted children. *High Ability Studies*, 29(1), 3-22. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1312295>

Westberg, K. L., & Daoust, M. E. (2003, Fall). The results of the replication of the classroom practices survey replication in two states. *The National Research Center on the Gifted and Talented Newsletter*, 3-8. <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/fall032>

### **PRINCIPIO GLOBAL 3: ABORDAJE HOLÍSTICO**

Cathcart, R. (2020). *Understanding and working with gifted learners: "They're not bringing my brain out"* (4th ed.). Routledge.

Freeman, J. (2006). The emotional development of gifted and talented children. *Gifted and Talented International*, 21(2), 20-28. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15332276.2006.11673472>

Silverman, L. K. (2013). Asynchronous development: Theoretical bases and current applications. En C. S. Neville, M. M. Piechowski, & S. S. Tolan (Eds.), *Off the charts: Asynchrony and the gifted child* (pp. 18-47). Royal Fireworks Press.

Teschers, C. (2020) Proposing a Holistic Inclusive Education Model for Policy, Curriculum and Classroom Development. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 17(1 & 2), 73-87.

## PRINCIPIO GLOBAL 4: AMPLIO

Gallagher, S. A. (2009). Designed to fit: Educational implications of gifted adolescents' cognitive development. En F. Dixon (Ed.), *Programs and services for gifted secondary students* (pp. 3-20). Routledge.

Gilar-Corbi, R., Veas, A., Miñano, P., & Castejón, J. L. (2019). Differences in personal, familial, social, and school factors between underachieving and non-underachieving gifted Secondary Students. *Frontiers in Psychology*, 10, 2367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02367>

Matheis, S., Keller, L. K., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in pre-service teachers' beliefs about student characteristics in Australia. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 48(2), 213-232. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1576029>

Siegle, D. (2018) Understanding underachievement. En S. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 285-297). Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_16)

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>

## PRINCIPIO GLOBAL 5: EQUITATIVO

Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., & Leech, N. (2011). Gifted girls: Gender bias in gifted referrals. *Roeper Review*, 33(3), 170-181. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500>

Henderson, L., & Jarvis, J. (2016). The gifted dimension of the Australian Professional Standards for Teachers: Implications for professional learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 60-83. <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol41/iss8/4>

Morgan, H. (2019). The lack of minority students in gifted education: Hiring more exemplary teachers of color can alleviate the problem. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 92(4-5), 156-162, <https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1645635>

Novak, A. M., Lewis, K. D., & Weber, C. L. (2020). Guiding principles in developing equity-driven professional learning for educators of gifted children. *Gifted Child Today*, 43(3), 169–183. <https://doi.org/10.1177/1076217520915743>

UNESCO. (2015). *World education forum 2015: Final report*. United Nations. <https://inee.org/resources/world-education-forum-2015-final-report>

Watson, B., & Eriksson, G. (Eds.) (2006). *Diversity in gifted education: International perspectives on global issues*. Routledge.

## PRINCIPIO GLOBAL 6: INTEGRADOR

Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243–255.

Callahan, C. M., & Reis, S. M. (Eds.) (2004). *Program evaluation in gifted education*. Corwin Press.

Renzulli, J., & Reis, S. M. (2014). *Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for talent development* (3rd ed.). Routledge.

Robinson, W., & Campbell, J. (2010). *Effective teaching in gifted education: Using a whole school approach*. Routledge.

Ronksley-Pavia, M. (2020). Twice-exceptionality in Australia: Prevalence estimates. *Australasian Journal of Gifted Education*, 29(2), 17-29. Silverman, L. K. (2012). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.

## PRINCIPIO GLOBAL 7: DIVERSO

Allotey, G. A., Watters, J. J., & King, D. (2020). Ghanaian science and mathematics teachers' beliefs about gifted education strategies. *Gifted Education International*, 36(3), 250–265.  
<https://doi.org/10.1177/0261429420946732>

Antoun, M., Kronborg, L., & Plunkett, M. (2020). Investigating Lebanese primary school teachers' perceptions of gifted and highly able students. *Gifted and Talented International*, 35(1), 39-57.  
<http://doi.org/10.1080/15332276.2020.1783398>

Bianco, M. Y., & Leech, N. (2010). Twice-exceptional learners: Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 319-334.

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Perennial Modern.  
Elhoweris, H. (2008). Teacher judgment in identifying gifted/talented students. *Multicultural Education*, 15(3), 35-38.

Gentry, M., Peters, S. J., & Mann, R. L. (2007). Differences between general and talented students' perceptions of their career and technical education experiences compared to their traditional high school experiences. *Journal of Advanced Academics*, 18(3), 372–401. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-496>

Lassig, C. J. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32-42.

Matheis, S., Kronborg, L., Schmitt, M., & Preckel, F. (2017). Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 32(2), 134-160. <https://doi.org/10.1080/15332276.2018.1537685>

Rowan, L., & Townend, G. (2016). Early career teachers' beliefs about their preparedness to teach: Implications for the professional development of teachers working with gifted and twice-exceptional students. *Cogent Education*, 3(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1242458>

Sánchez-Escobedo, P., Valdés-Cuervo, Á., Contreras-Olivera, G.A., García- Vázquez, F.I., & Durón-Ramos, M.F. (2020). Mexican teachers' knowledge about gifted children: Relation to teacher teaching experience and training. *Sustainability*, 12, 4474.

## **PRINCIPIO GLOBAL 8: CONTINUO**

Chandra Handa, M. (2019). Leading differentiated learning for the gifted. *Roeper Review*, 41(2), 102–118. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585213>

Education International, & UNESCO. (2019). Global framework of professional teaching standards. [https://issuu.com/educationinternational/docs/2019\\_ei-unesco\\_framework](https://issuu.com/educationinternational/docs/2019_ei-unesco_framework)

Iskandar, S., Darmanto, D., & Suryani, E. (2020). Assessing the implementation of teachers' community (MGMP) as a medium for ongoing professional development to enhance English teachers' professional competence. *Proceedings of the 1st Annual Conference on Education and Social Sciences (ACCESS 2019)*. 1st Annual Conference on Education and Social Sciences (ACCESS 2019), Mataram, Indonesia. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200827.093>

Stevenson, M., Hedberg, J. G., O'Sullivan, K., & Howe, C. (2016) Leading learning: the role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818-835. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1114507>

Wycoff, M., Nash, W. R., Juntune, J. E., & Mackay, L. (2003). Purposeful professional development: Planning positive experiences for teachers of the gifted and talented. *Gifted Child Today*, 26(4), 34–64. <https://doi.org/10.4219/gct-2003-116>

## **PRINCIPIO GLOBAL 9: SOSTENIBLE**

Baker, B., & Friedman-Nimz, R. (2004). State policies and equal opportunity: The example of gifted education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(1), 39-64. <http://www.jstor.org/stable/3699503>

Gallagher, J. (2002). Society's role in educating gifted students: The role of public policy. (Research Monograph 02162). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut. [https://nrcgt.uconn.edu/research-based\\_resources/gallaghe](https://nrcgt.uconn.edu/research-based_resources/gallaghe)

Kim, H., & Gentry, M. (2008). A survey of Korean elementary teachers' perceptions of and in-service needs for gifted education. *Gifted and Talented International*, 23(1), 61-80. <https://doi.org/10.1080/15332276.2008.11673513>

Peters, S.J., Gentry, M., Whiting, G.W., & McBee, M.T. (2019). Who gets served in gifted education? Demographic representation and a call for action. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 273-287. <https://doi.org/10.1177/0016986219833738>

Roberts, J. L., Pereira, N., & Knotts, J. D. (2015). State law and policy related to twice-exceptional learners: Implications for practitioners and policymakers. *Gifted Child Today*, 38(4), 215–219. <https://doi.org/10.1177/1076217515597276>

## **PRINCIPIO GLOBAL 10: EMPODERADOR**

Jones, E., & Gallagher, S. A. (March, 2019). *America agrees: A national public opinion poll about gifted education*. Pasadena, CA: Institute for Educational Advancement. <https://educationaladvancement.org/wp-content/uploads/2019/05/IEA-P-Full-Report-Web-1.pdf>

Maier, N. (1993). Advocacy as a force in the education of gifted and talented. *Gifted and Talented International*, 8(1), 20-26. <https://doi.org/10.1080/15332276.1993.11672773>

Robinson, A., & Moon, S. M. (2003). A national study of local and state advocacy in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 47(1), 8-25. <https://doi.org/10.1177/001698620304700103>

# **Principios Globales para el Aprendizaje Profesional en la Educación para las Altas Capacidades**

## **Miembros del Comité**

Anies Al-Hroub, Líbano

Anies Al-Hroub es Profesor Titular de Psicología Educativa y Educación Especial, y ex Presidente del Departamento de Educación de la Universidad Americana de Beirut (AUB). Al-Hroub completó su PhD y MPhil en Educación Especial (Superdotación y Discapacidades de Aprendizaje) en la Universidad de Cambridge y su maestría (Educación Especial) y licenciatura (Psicología) en la Universidad de Jordán.

Rosemary Cathcart, Nueva Zelanda

Rosemary Cathcart, QSM, PhD, dirige REACH Education Consultancy, que se especializa en la provisión de desarrollo profesional en educación para superdotados, trabajando con docentes tanto en Nueva Zelanda como en otros países. Ha estado involucrada en este campo durante casi cuatro décadas como maestra, desarrolladora de programas y modelos, autora, presentadora de conferencias, asesora y defensora política.

Viviene DeOkoro, Jamaica

Viviene DeOkoro es la fundadora y directora ejecutiva principal de DeOkoro Magnet Educational Foundation y DeOkoro Magnet Schools for Gifted and Talented en Jamaica. DeOkoro también se desempeña como directora ejecutiva del Caribbean Center for Giftedness and Creativity. Tiene una licenciatura en música, una maestría en educación y un doctorado en estudios profesionales. Completó un certificado de posgrado de práctica específica en educación para superdotados a través de REACH Education Consultancy en Nueva Zelanda.

Soha Elzalabany, Egipto

Soha Elzalabany es Profesora Asociada de la School of Graduate Education de la Universidad Americana de El Cairo. Anteriormente se desempeñó como directora de escuela, directora de programas de apoyo, coordinadora de educación especial y para superdotados y educadora en varias escuelas internacionales en Egipto. Ella trabaja con estudiantes con dificultades de aprendizaje, así como con estudiantes superdotados en escuelas internacionales.

Szilvia Fodor, Hungría

Szilvia Fodor, PhD es psicóloga y trabaja como Profesora Ayudante Doctor en el Departamento de Psicología Educativa de la Universidad de Debrecen en Hungría. Después de graduarse, tuvo algunos años de experiencia como psicóloga escolar, pero durante casi 20 años ha estado involucrada como docente e investigadora en educación superior. Tiene cursos sobre psicología del desarrollo, psicología educativa y educación para superdotados para estudiantes de psicología y pedagogía; y también participa activamente en la formación de profesores.

Shelagh Gallagher, EE.UU.

La carrera de Gallagher en educación para superdotados abarca más de 30 años, con puestos que incluyen tutor de clase, personal investigador en formación en Duke TIP y North Carolina School of Science and Mathematics, Directora de Investigación y Evaluación en Illinois Mathematics and Science Academy, directora de subvenciones en William & Mary Center for Gifted Education,

miembro del equipo fundador de dos escuelas para estudiantes superdotados y trece años como catedrática, investigadora, escritora y directora de dos becas Javits en UNC Charlotte. Shelagh Gallagher es presidenta electa de la National Association for Gifted Children.

Sule Güçyeter, Turquía

Sule Güçyeter está trabajando en Gifted and Talented Education Division de la Universidad de Usak en el Departamento de Educación Especial. Ella da conferencias sobre educación de superdotados y talentosos, creatividad y educación especial. En su maestría trabajó en DISCOVER Problem Matrix, que se utiliza para desarrollar diferentes tipos de problemas, y en su tesis doctoral trabajó en el desarrollo de un modelo y una prueba para identificar a los estudiantes de matemáticas con altas capacidades.

Ahmed Hamdan, Emiratos Arabes Unidos

Ahmed Hassan Hamdan es Profesor Titular en el Departamento de Educación Especial, Facultad de Educación, de la Universidad de los Emiratos Árabes. Obtuvo su PhD en la Universidad de Arizona, Tucson, EEUU en 2006 en Educación Especial/Altas Capacidades. Actualmente es Jefe de Redacción de la International Journal for Research in Education (IJRE), UAEU.

Norma Hafenstein, EE.UU.

Norma Lu Hafenstein conduce la Cátedra Daniel L. Ritchie en Altas Capacidades y es Catedrática Clínica en Morgridge College of Education de la Universidad de Denver. Hafenstein dirigió el desarrollo y la implementación del University of Denver's Carnegie Project on the Education Doctorate (CPED) en Currículo e Instrucción con una especialización en Educación en las Altas Capacidades en la Universidad de Denver. Fue miembro del Colorado Department of Education Standards Development Team, diseñando los programas de certificación básica, especializada y para gestores de las Altas Capacidades para los educadores de Colorado. Es Investigadora Principal del Departamento de Educación Jacob K. Javits grant Project, I-REECCH, distribuye aprendizaje profesional virtual a educadores rurales de Colorado para aumentar la equidad en la identificación de las Altas Capacidades en estudiantes que viven en distintas zonas rurales.

Ernst Albert Hany, Alemania

Ernst Hany trabaja en la Facultad de Educación en la Universidad de Erfurt. Hany tiene Cátedra en diagnósticos psicoeducativos y psicología diferencial.

Mojca Juriševic, Eslovenia

Mojca Juriševic es Catedrática en Psicología Educativa en la Facultad de Educación de la Universidad de Liubliana. Tiene 25 años de experiencia en la formación inicial y continua del profesorado y en iniciativas relacionadas con política nacional de formación docente. Sus principales intereses en la investigación son la motivación para aprender, el desarrollo profesional de los docentes, y los estudios en la educación AACC.

Joi Lin, EE.UU.

Joi Lin es doctoranda de Currículo e Instrucción, con la especialización en Liderazgo de las Altas Capacidades en Educación en la Facultad de Educación de Morgridge, Universidad de Denver. Joi es una ex profesora de matemáticas con licenciatura en Matemáticas y Educación Secundaria y una maestría en Psicología Industrial y Organizacional. Es directora de Educación Profesional en Gifted

Education Fellowship y preside Mensa Education and Research Foundation's Gifted Education Fellowship Committee. Joi Lin trabaja como asistente apoyando el trabajo de la presidenta del comité, la Dra. Norma Hafenstein.

Michael Kainose Mhlolo, Sudáfrica

El profesor Michael Mhlolo es un investigador con calificación C de NRF y Catedrático de Educación Matemática. Tiene un PhD en Educación Matemática por la Universidad de Witwatersrand en Johannesburgo, Sudáfrica. Las áreas de interés en su investigación son las Altas Capacidades en general y, particularmente, en el ámbito de las matemáticas.

Federica Mormando, Italia

Federica Mormando fundó y dirigió la escuela Emilio Trabucchi (Milán-1984-1993), dedicada a niños con alto potencial intelectual. Presidenta y fundadora de la Asociación italiana Eurotalent, Vicepresidenta de la ONG Eurotalent de 1993 a 2016, Presidenta y miembro fundador de la ONG Human Ingenium, que se ocupa de la identificación y mejora de los perfiles de Altas Capacidades, así como del pensamiento intuitivo, creativo y los talentos no medibles.

Srinivasan Muthusamy, India

Srinivasan Muthusamy tiene formación en ingeniería, educación, artes y literatura inglesa. Después de experimentar el rendimiento y fortalezas únicas de los estudiantes, Srinivasan comenzó a estudiar sobre educación para las Altas Capacidades. Muthusamy completó una Maestría en educación para superdotados en National Research Centre on Gifted and Talented, UCONN, EE.UU. Muthusamy es un apasionado aprendiz de por vida del cómo fomentar los dones y talentos. Muthusamy se convirtió en fundador y Vicedirector de una escuela residencial, actuó como profesor en la Capacitación de Personal en el Instituto del Palacio Salala en Omán, y apoya a los estudiantes superdotados en la GEAR Innovative International School en Bangalore.

Connie Phelps, EE.UU.

Después de enseñar los grados K-12 de educación general y educación especial para estudiantes superdotados, Connie Phelps prepara ahora facilitadores superdotados para enseñar a diversos estudiantes superdotados de PK-12. Desde 2004, ha trabajado en la Universidad Estatal de Emporia como Directora del Gifted, Talented and Creative Program. Es una profesora superdotada reconocida por su impacto en los estudiantes, y ha preparado a varias centenas de facilitadores superdotados en Kansas para la acreditación en PK-12 y títulos de posgrado.

Julia Link Roberts, EE.UU.

Julia Link Roberts es la Catedrática Mahurin de Estudios para Superdotados y Directora Ejecutiva de The Center for Gifted Studies y The Carol Martin Gatton Academy of Mathematics and Science en Kentucky. Es una activa defensora de los niños superdotados en el estado, a nivel nacional e internacional. Para su labor de promoción, recibió el primer premio de defensa David W. Belin de la National Association for Gifted Children (NAGC) en 2001. La Dra. Roberts es una líder en educación para superdotados sirviendo en las juntas de la Kentucky Association for Gifted Education y The Association for the Gifted (una división del Council for Exceptional Children); y es Presidenta del WCGTC (World Council for Gifted and Talented Children). Es presidenta del The Kentucky Advisory Counsel for Gifted Education.

Michelle Ronksley-Pavia, Australia

Michelle Ronksley-Pavia es Profesora Contratada Doctor e Investigadora Asociada en Griffith Institute for Educational Research de la Universidad de Griffith, Australia. Ronksley-Pavia tiene un perfil internacional como investigadora líder y experta en la educación de superdotados y doble excepcionalidad. La experiencia de Ronksley-Pavia como líder en el campo de la investigación doblemente excepcional y la abogacía ha sido recientemente reconocida por el Bridges 2e Center for Research and Professional Development.

Bruce M. Shore, Canadá

Bruce M. Shore es Profesor Emérito de Psicología Educacional en la Universidad McGill. Ejerció como Presidente del Departamento, Presidente de McGill Association of University Teachers, y Decano de Estudiantes. Su investigación ha explorado la enseñanza basada en la indagación (*inquiry-based*) y las habilidades cognitivas y de pensamiento social de los estudiantes excepcionalmente capaces, generando 14 libros, más de otros 200 artículos escritos, y más de 300 presentaciones y talleres. Su implicación con estudiantes superdotados comenzó como profesor de matemáticas y continuó como Asesor para el Comité Asesor McGill de la Golden Key International Honour Society y Secretario del Golden Key's International Leadership Council.

Miembro electo de American Educational Research Association, asistió a la primera World Conference for Gifted and Talented Children, es miembro fundador del Consejo Mundial, presidió la 4th World Conference, y ha sido Delegado y Secretario de su Comité Ejecutivo.

Kayla Steffens, EE.UU.

Kayla está preparando su doctorado en Currículo e Instrucción con especialización en educación para superdotados en la Facultad de Educación de Morgridge, en la Universidad de Denver. Posee una licenciatura en Psicología y Sociología, y una maestría de Especialización en Currículo e Instrucción en educación matemática secundaria, educación para superdotados, y educación cultural y lingüísticamente diversa. Actualmente, Kayla trabaja como profesora de matemáticas de secundaria, y es voluntaria como Directora Regional en Destination Imagination, actúa como miembro de la junta de SoMe CAGT (la afiliada de South-Metro de Colorado Association for Gifted and Talented), y fue nombrada para servir en el Colorado Gifted Education State Advisory Committee. Kayla Steffens ejerce como personal investigador graduado apoyando el trabajo de la presidenta del comité, la Dra. Norma Hafenstein.

Margaret Sutherland, Escocia

Margaret Sutherland es Catedrática de la Universidad de Glasgow, Escocia, y miembro de la Royal Society of Arts. Es la Directora de Communications, Partnerships and External Relations en la Universidad y Directora también de la Scottish Network for Able Pupils. Tiene 40 años de experiencia docente en escuelas y educación superior. Ha escrito en el campo de la educación para superdotados y es autora de varios artículos académicos, capítulos y libros sobre el tema. Es miembro del consejo editorial de Korean Journal of Educational Policy, Journal for the Education of the Gifted and Talent, formalmente conocido como Turkish Journal of Giftedness and Education. Es miembro del consejo asesor editorial de la Journal of Research in Special Educational Needs, la British Journal of Special Education y Support for Learning.

Eleenoor van Gerven, Países Bajos

Eleenoor van Gerven es Directora de Slim! Educatief, un instituto privado de formación de profesores en Países Bajos. Se especializó en formación docente, educación para superdotados y el enfoque sistémico centrado en el cambio y la solución. Desarrolló la matriz de competencias para especialistas en educación para superdotados y un marco para evaluar las competencias docentes en educación para superdotados. Desarrolló los cursos de posgrado de Especialista en Educación para Personas con Altas Capacidades y Especialista en Educación para Personas Doblemente Excepcionales, ambos acreditados por Dutch Society for Higher Education. Eleenoor van Gerven es la actual presidenta de Educational Insights Group.

Mantak Yuen, Hong Kong

Mantak Yuen, PhD, es Profesor Titular y Director del Laboratory and Program in Creativity and Talent Development, Centre for Advancement in Inclusive and Special Education, Facultad de Educación, en la Universidad de Hong Kong. Yuen es el líder del programa de Maestría en Educación para Superdotados y Desarrollo de Talento. Trabajó como Director del Programa de Doctorado en Educación (2015-2019).

Rachel Zorman, Israel

Rachel Zorman ha sido la Directora Ejecutiva de Szold Institute desde 2008. El instituto mejora la educación y los servicios sociales israelíes a través de la investigación, la evaluación e implementación de programas de capacitación e intervención innovadora. Zorman recibió su PhD en Educación Especial en la Universidad de Columbia, Nueva York.

## WCGTC Miembros del Comité Ejecutivo

Julia Link Roberts

*Presidenta*

Catedrática Mahurin de Estudios en Altas Capacidades

Directora Ejecutiva de The Center for Gifted Studies

Directora Ejecutiva de Carol Martin Gatton Academy of Mathematics and Science

Universidad de Western Kentucky

Bowling Green, Kentucky, EE.UU.

Leonie Kronborg

*Vicepresidenta*

Profesora Titular/Coordinadora de Estudios de Postgrado en Educación AACC

Universidad de Monash

Clayton, Victoria, Australia

Tracy Riley

*Secretaria*

Catedrática y Decana

Investigación

Universidad de Massey

Palmerston North, Nueva Zelanda

Margaret Sutherland

*Tesorera*

Catedrática y Directora de Communications, Partnerships and External Relations

Universidad de Glasgow

Glasgow, Escocia

Eleonoor van Gerven

*Miembro*

Directora General

Slim! Educación

Almere, Países Bajos

Anies al Hroub

*Miembro*

Profesor Titular de Psicología Educativa y Educación Especial

Universidad Americana de Beirut

Beirut, Líbano

Sue Prior

*Miembro*

Prior Learning

Hong Kong, China

Tyler Clark

*Administrador Ejecutivo*

World Council for Gifted and Talented Children (WCGTC)

The Center for Gifted Studies

Universidad del Western Kentucky

Bowling Green, Kentucky, EE.UU.