

**DOTACIÓN EXTREMA: DESARROLLO, DESAFÍOS Y ESTRATEGIAS
DE INTERVENCIÓN****EXTREME GIFTEDNESS: DEVELOPMENT, CHALLENGES, AND
INTERVENTION STRATEGIES**

Rosabel Rodríguez Rodríguez

Universidad de las Islas Baleares
Camí Son Magraner, 18A (07120 Palma, Islas Baleares, España).

Autor para correspondencia: rosabel.rodriguez@uib.es

Resumen

La dotación extrema representa una capacidad intelectual extraordinariamente alta y, por lo tanto, presenta desafíos particulares tanto en psicología educativa como social. A lo largo de este documento, se analiza la literatura actual sobre dotación extrema, en la que se discuten su definición, medición y clasificación a partir de las teorías modernas. Además, se presta atención a las características y exigencias de las personas dotadas de manera extrema, así como a los factores de género y la prevalencia. Finalmente, se analizan las consecuencias a largo plazo en el ámbito personal y laboral, y se proponen algunas medidas de intervención.

Palabras clave: dotación extrema, altas capacidades intelectuales, intervención educativa, desarrollo psicosocial, talento excepcional.

Abstract

Extreme giftedness represents an exceptionally high level of intellectual ability and, as such, presents unique challenges in both educational and social psychology. This paper reviews the current literature on extreme giftedness, discussing its definition, measurement, and classification according to modern theories. Additionally, it examines the characteristics and needs of extremely gifted individuals, as well as gender factors and prevalence. Finally, the long-term personal and professional consequences are analyzed, and several intervention measures are proposed.

Keywords: Extreme Giftedness, High Intellectual Abilities, Educational Intervention, Psychosocial Development, Exceptional Talent.

Introducción

En las últimas décadas, el estudio de las altas capacidades intelectuales (ACI) ha evolucionado desde una conceptualización estática basada en el concepto de un solo índice, frecuentemente el cociente intelectual (CI), hasta un enfoque multidimensional que considera diversos factores cognitivos, emocionales y contextuales. Esta evolución ha tenido importantes repercusiones en la práctica educativa, convirtiendo la identificación y el apoyo adecuado a estos estudiantes en un tema de creciente interés en la investigación educativa y psicológica. Autores como Gagné (2015) han propuesto modelos que enfatizan la importancia de considerar tanto los factores innatos como los ambientales en el desarrollo del talento, subrayando la necesidad de implementar estrategias educativas que no solo potencien las habilidades cognitivas, sino que también aborden las necesidades emocionales y sociales de los estudiantes.

Dentro de este panorama, la dotación extrema, caracterizada por un nivel intelectual excepcionalmente alto, generalmente por encima de 130 de CI, representa un fenómeno especialmente complejo en este panorama general de las ACI, y requiere de una atención especializada en el contexto escolar (Subotnik et al., 2011). Estos estudiantes destacan no solo por su capacidad cognitiva superior, sino también por su creatividad, motivación y estilos de aprendizaje (Renzulli, 2016), además de una serie de desafíos en su desarrollo académico y socioemocional.

Este trabajo profundiza en la comprensión de la dotación extrema y sus implicaciones educativas, a través de:

- a) el análisis de las diferentes concepciones y modelos teóricos sobre la dotación extrema;
- b) la exploración de los métodos y criterios utilizados para la identificación de estudiantes con dotación extrema, evaluando tanto su eficacia como sus principales limitaciones;
- c) la revisión de las principales características y necesidades específicas de los alumnos con dotación extrema, tanto en el ámbito académico como en el socioemocional; y
- d) la propuesta de diferentes estrategias y prácticas educativas efectivas para el desarrollo del potencial de estos estudiantes.

Solo con la comprensión profunda de las necesidades de estos estudiantes se podrán desarrollar programas educativos que verdaderamente potencien su talento y aseguren su bienestar integral (VanTassel-Baska y Stambaugh, 2005).

Marco teórico

Las teorías contemporáneas sobre la inteligencia han evolucionado hacia modelos más complejos y multidimensionales en comparación con las de décadas anteriores, lo que ha permitido ampliar la comprensión de las altas capacidades intelectuales (ACI). Este cambio ha revelado que las ACI están formadas por un grupo heterogéneo de personas con características y necesidades específicas. En el contexto de las ACI, la dotación extrema presenta desafíos únicos tanto para los individuos como para los sistemas educativos.

Medición de la inteligencia

El método predominante para la medición de la capacidad intelectual ha sido el uso de pruebas de cociente intelectual (CI). Estas pruebas, diseñadas para evaluar una amplia gama de habilidades cognitivas, producen resultados que típicamente se distribuyen siguiendo una curva de Gauss (*bell curve*, en su terminología anglosajona) o distribución normal. En esta distribución, la puntuación media se establece en 100, con una desviación estándar de 15 puntos (Neisser, 1998).

Si bien las pruebas de CI han demostrado ser útiles en diversos contextos educativos, ocupacionales, médicos y legales, están lejos de ser una medida perfecta de la inteligencia humana. Las pruebas de CI evalúan diversas habilidades cognitivas, incluyendo razonamiento abstracto, capacidad espacial, memoria, velocidad de procesamiento y conocimientos generales, y todas ellas comparten características similares en cuanto a su diseño y administración (Mackintosh, 2011).

Entre las principales limitaciones de las pruebas de CI encontramos el hecho de que éstas evalúan a las personas en un momento específico y de manera descontextualizada, lo que puede no reflejar completamente sus capacidades en situaciones reales o su potencial a largo plazo. Además, factores como la dislexia u otras condiciones pueden afectar el rendimiento en estas pruebas, lo que ha llevado al concepto de "doble excepcionalidad" o "excepcionalidad múltiple" (Ronksley-Pavia, 2015).

Autores como Von Károlyi y Winner (2005) sugieren complementar estas pruebas con enfoques alternativos como

evaluaciones de desempeño, portafolios o una evaluación dinámica. Estos métodos permiten una identificación más amplia y equitativa del talento excepcional en diversos dominios. Por otra parte, los avances recientes en neuroimagen han mostrado correlaciones entre las puntuaciones de CI y diversas medidas estructurales y funcionales del cerebro. Esto sugiere que en el futuro podría ser posible medir la inteligencia a través de métodos más directos, como la interpretación de imágenes cerebrales o pruebas de ADN (Haier, 2017). Sin embargo, y hasta que se alcance este punto, el CI parece seguir siendo la medida más fiable y será la referencia a lo largo de este trabajo.

Definición de dotación extrema

En este amplio y diverso conjunto que conforman las ACI, la dotación extrema, también conocida como superdotación profunda o excepcional, tradicionalmente también se ha definido en términos de CI, considerando como extremadamente dotados a aquellos con un CI superior a 145 o 150 (Gross, 2003). Para ello se han utilizado pruebas estandarizadas de inteligencia como el Stanford-Binet o las Escalas Wechsler. Sin embargo, existe un creciente reconocimiento de las limitaciones de estas pruebas para capturar la complejidad de la dotación extrema. Diferentes autores (Lubinski et al., 2001; Wood y Laycraft, 2020) argumentan que para identificar y evaluar la dotación extrema, es necesario utilizar instrumentos con un "techo" suficientemente alto para discriminar entre niveles excepcionales de capacidad. Proponen el uso de pruebas fuera de nivel (*above-level testing*) para una evaluación más precisa de las capacidades de estos individuos, ya que las pruebas estandarizadas convencionales a menudo

tienen un "umbral" demasiado bajo para estos niños, mientras que estas pruebas permiten una evaluación más precisa de las capacidades reales.

Actualmente, la forma de entender las ACI ha cambiado y con ella la definición de la dotación extrema. Así, por ejemplo, autores como Gagné (2015) y su Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (DMGT) enfatizan el papel crucial del entorno y los catalizadores personales en la transformación del potencial en rendimiento excepcional, y distinguen entre dotación (potencial natural) y talento (habilidades desarrolladas). Y, por su parte, se reconoce que la dotación extrema va más allá de una simple puntuación en una prueba de inteligencia, implicando un desarrollo avanzado, donde las capacidades cognitivas y la intensidad se combinan para crear experiencias internas cualitativamente diferentes de la norma (Silverman, 2012). Este enfoque subraya la importancia de considerar no solo las habilidades cognitivas, sino también los aspectos emocionales y sociales del individuo.

La clasificación de la dotación extrema también ha evolucionado. Gross (2000) propone una categorización basada en niveles de CI, distinguiendo entre: dotados moderados (130-144), altamente dotados (145-159), excepcionalmente dotados (160-179) y profundamente dotados (180+). Sin embargo, autores como Pfeiffer (2015) abogan por un enfoque más holístico que considere múltiples criterios, incluyendo medidas de creatividad, motivación y logros excepcionales en áreas específicas.

Características y necesidades de las personas con dotación extrema

Desarrollo cognitivo

Las personas con dotación extrema muestran un desarrollo cognitivo notablemente acelerado desde una edad temprana, pudiendo adquirir habilidades lingüísticas y de razonamiento a un ritmo significativamente más rápido que sus pares. Por ejemplo, muchos comienzan a hablar y leer a edades excepcionalmente tempranas, con algunos capaces de leer con fluidez antes de los 3 años (Gross, 1998).

El perfil cognitivo de estas personas se caracteriza por una capacidad excepcional de procesamiento de información, razonamiento abstracto y resolución de problemas (Gross, 2003). Su pensamiento tiende a ser más rápido, profundo y flexible que el de sus iguales, lo que les permite abordar problemas complejos con una perspectiva innovadora (Steiner y Carr, 2003). Pueden abordar conceptos complejos y multifacéticos con una sofisticación que rivaliza con la de estudiantes mucho mayores o incluso adultos. También cabe destacar su capacidad para el pensamiento divergente y la creatividad, componente esencial de la dotación extrema para muchos autores como Renzulli (2016).

Otra característica distintiva suele ser su memoria excepcional, tanto a corto como a largo plazo (Lubinski et al., 2001; Tolan, 2019), además de que suelen exhibir una curiosidad intelectual insaciable y una pasión por el aprendizaje que los lleva a explorar temas en profundidad en una constante búsqueda de conocimiento que puede manifestarse desde edades muy tempranas, con niños que muestran un interés precoz por temas complejos como la filosofía, la física o las matemáticas

avanzadas (Winner 2000). Su intensidad cognitiva a menudo les define. Para ellos no existe un punto "suficientemente bueno" en la búsqueda de conocimiento y comprensión, lo que puede terminar convirtiendo su vida intelectual en un rompecabezas sin fin (Rinn y Bishop, 2015). Esta forma de pensar puede llevar a una percepción paradójica de la complejidad, porque lo que a otros les parece simple puede resultar extremadamente complejo para ellos, debido a su tendencia a analizar cada aspecto desde múltiples ángulos (Baldwin et al., 2013).

Las personas con dotación extrema tienen una forma única de procesar la información y comprender el mundo, pudiendo organizar gran cantidad de información en estructuras mentales elaboradas, y estableciendo conexiones lógicas entre tipos muy diferentes de datos (Geake, 2008). Mientras que el razonamiento concreto se centra en lo inmediato y tangible, estas personas destacan por una capacidad de razonamiento abstracto altamente desarrollada. Este tipo de habilidades les permite conceptualizar y generalizar de manera extraordinaria, viendo múltiples significados y conexiones complejas en conceptos aparentemente simples. Además, su capacidad para pensar sobre su propio pensamiento, conocida como "metapensamiento", les ayuda a analizar y cuestionar constantemente sus propios procesos cognitivos, contribuyendo a mejorar su capacidad para resolver problemas complejos y generar ideas innovadoras.

La conjunción de todas estas características les facilita el establecimiento de conexiones inusuales entre conceptos aparentemente no relacionados. En el ámbito académico estos individuos a menudo

dominan el contenido curricular de varios grados por encima de su nivel de edad cronológica. Su velocidad de aprendizaje y profundidad de comprensión superan significativamente las de sus compañeros de clase de la misma edad, lo que puede llevar a la frustración y el aburrimiento en entornos educativos tradicionales (Gross, 2003).

Perfil emocional y social

Por su parte, el desarrollo socioemocional de las personas con dotación extrema puede ser tan excepcional como su capacidad cognitiva, aunque no siempre se desarrollen en sincronía. Hollingworth (1942/2022) definió el rango de CI 125-155 como "inteligencia socialmente óptima", sugiriendo que las personas con un CI por encima de 160 pueden experimentar dificultades de ajuste social más pronunciadas. Estas dificultades no surgen necesariamente de trastornos emocionales preexistentes, sino de la ausencia de un grupo de pares adecuado con quien relacionarse (Košir et al., 2015).

La disincronía, concepto acuñado por Terrassier (2009), es particularmente evidente en las personas con dotación extrema, y describe la disparidad entre el desarrollo intelectual avanzado y otras áreas que pueden seguir un ritmo más típico, como la emocional o la motriz.

A este desarrollo asincrónico se unirá una frecuente intensa sensibilidad emocional, descrita por Dabrowski como "sobre-excitabilidades" y que se manifiestan en una mayor intensidad de experiencias emocionales, sensoriales e imaginativas (Alias et al., 2013). Desde niños estas personas experimentan emociones con una profundidad y complejidad inusuales para su edad, pudiendo mostrar una gran

sensibilidad hacia cuestiones morales y éticas, y una preocupación precoz por problemas globales y existenciales. Esta intensidad emocional, aunque puede conducir a una mayor empatía y comprensión, también puede provocar niveles de ansiedad y preocupación excesivas, pudiendo experimentar miedos e inquietudes más complejos que sus iguales, a menudo relacionados con conceptos abstractos o escenarios hipotéticos (Wood et al., 2024).

Por otro lado, la asincronía mencionada anteriormente, puede obligarles a tener que enfrentar dificultades en las relaciones sociales con sus pares cronológicos. Es frecuente que personas con dotación extrema experimenten desafíos en sus relaciones sociales, a menudo sintiéndose diferentes a sus pares (Cross y Cross, 2015). El desarrollo de una conciencia temprana de su diferencia les puede llevar a intentos de ocultar sus habilidades para encajar socialmente. Este enmascaramiento de habilidades, raro en niños de inteligencia promedio, puede resultar en subrendimiento académico y baja autoestima (Gross, 2006).

Este grupo de personas exhibe frecuentemente altos niveles de motivación intrínseca, un fuerte deseo de dominio en áreas de interés, y perfeccionismo (Speirs Neumeister, 2017; Grugan et al., 2021), lo que hace que el apoyo emocional y la enseñanza de estrategias de afrontamiento sean a menudo necesarias. Autores como Neihart et al. (2016) subrayan la importancia de abordar las necesidades socioemocionales en el entorno educativo, incluyendo el desarrollo de habilidades sociales, la gestión del estrés y la promoción de una mentalidad de crecimiento.

Necesidades educativas

Las necesidades educativas de los estudiantes con dotación extrema son tan únicas como sus perfiles cognitivos y socioemocionales. Para ello requieren un entorno de aprendizaje que no solo se adapte a su ritmo acelerado de procesamiento y su deseo permanente de conocimiento, sino que también les ayude en su desarrollo emocional y social.

Las personas con dotación extrema requieren un currículo diferenciado que ofrezca mayor profundidad, complejidad y un ritmo acelerado de aprendizaje (VanTassel-Baska y Baska, 2021). La aceleración académica, ya sea por materia o por grado completo, es una estrategia que ha demostrado ser efectiva para muchos estudiantes con dotación extrema e, implementada adecuadamente, puede tener beneficios significativos tanto académicos como socioemocionales. (Colangelo et al., 2004). Autores como Gross (2006) argumentan que la aceleración radical es a menudo necesaria para satisfacer sus necesidades académicas y socioemocionales. En contraste, los estudiantes de inteligencia promedio suelen prosperar en entornos de aula tradicionales junto a compañeros de la misma edad.

Todas estas estrategias generales deben, además, acompañarse con oportunidades para el desarrollo del pensamiento creativo y la resolución de problemas complejos. Un ejemplo de esto son las actividades de enriquecimiento tipo III que Renzulli y Reis (2014) proponen en su modelo SEM (*Schoolwide Enrichment Model*), y que involucran a los estudiantes en investigaciones y producciones creativas basadas en problemas reales.

Prevalencia de la dotación extrema en la población

La prevalencia de la dotación extrema en la población general es difícil de establecer debido a la variabilidad existente en las definiciones y en los métodos de utilizados. Según la clasificación de Gross (2000) mencionada anteriormente, se estima

que la prevalencia de individuos altamente dotados es de aproximadamente 1 de cada 1.000, mientras que los excepcionalmente dotados representarían alrededor de 1 de cada 10,000, y los profundamente dotados serían menos de 1 entre 1 millón de personas.

Tabla 1

Categorización de la dotación extrema (Gross, 2000)

Nivel	Rango de CI	Predominio
Leve o ligeramente dotado <i>(near gifted)</i>	115-129	1:6 – 1:44
Dotado moderado <i>(moderately gifted)</i>	130-144	1:44 – 1:1,000
Altamente dotado <i>(highly gifted)</i>	145-159	1:1,000 – 1:10,000
Excepcionalmente dotado <i>(exceptionally gifted)</i>	160-179	1:10.000 – 1:1 millón
Profundamente dotado <i>(extremely gifted)</i>	180+	Menos de 1:1 millón

Lubinski et al. realizaron un estudio longitudinal de individuos profundamente dotados, trabajando con una muestra que representaba aproximadamente 1 de 10.000 personas en términos de capacidad cognitiva. Este grupo, con CI estimados superiores a 180, constituye, por tanto, una parte extremadamente pequeña de la población general (Lubinski et al., 2001).

En cualquier caso, es importante recordar que las estimaciones de prevalencia basadas únicamente en el CI pueden no capturar toda la complejidad del fenómeno y que, tal como argumentan Pfeiffer y Blei (2008), la dotación es un constructo complejo que va más allá de una simple

puntuación en una prueba de inteligencia. Probablemente, un enfoque más flexible y multidimensional para la identificación de las ACI podría resultar en estimaciones de prevalencia diferentes a las basadas únicamente en medidas de CI.

En cuanto a la prevalencia en España, la información es aún más limitada. Según los datos recogidos de la página de estadísticas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes se estima que alrededor del 2% de la población estudiantil española podría considerarse como de altas capacidades intelectuales, pero no existe ninguna información específica sobre la prevalencia de la dotación extrema. Estos

datos son el resultado de una identificación y atención a los estudiantes con altas capacidades intelectuales históricamente insuficiente.

Un punto también a destacar sería el estudio de las diferencias de género en la dotación extrema. Históricamente, se ha observado una disparidad en la identificación y representación de niñas, adolescentes y mujeres con ACI que adquiere proporciones especialmente críticas en los niveles más altos (Maurer, 2021).

En diferentes momentos se han encontrado diferencias significativas en las habilidades de las niñas y mujeres en relación a sus pares varones. Por ejemplo, en el ámbito de las habilidades matemáticas, se ha observado una mayor representación de varones en los niveles superiores. En estudio reciente de Golle et al. (2023) reveló que, incluso cuando se controlaban variables como el rendimiento académico, las habilidades cognitivas y los rasgos de personalidad, los niños tenían 1.5 veces más probabilidades de ser considerados superdotados por sus profesores en comparación con las niñas. Esto sugiere la persistencia de sesgos de género en la identificación de las ACI, incluso cuando no hay diferencias objetivas en las capacidades.

A pesar de los avances hacia una mayor equidad, la brecha de género en la identificación de estas personas persiste. Los factores socioculturales continúan influyendo en este proceso. Preckel et al. (2008) sugieren que las diferencias de género en la dotación extrema pueden estar más relacionadas con factores como la socialización, las expectativas culturales y los estereotipos de género que con diferencias inherentes en la capacidad. Adicionalmente, Golle et al. (2023) encontraron que el nivel educativo de los

padres afecta la probabilidad de que un estudiante sea considerado superdotado, independientemente de sus habilidades reales. Esto indica que las actitudes sociales y el contexto familiar pueden impactar la identificación de estudiantes superdotados, incluyendo potencialmente a las niñas, en diferentes etapas educativas.

Por otro lado, Kerr y Multon (2015) argumentan que las niñas y mujeres con dotación extrema pueden enfrentar desafíos únicos, como la presión para conformarse a las expectativas sociales, o como el llamado "síndrome del impostor" donde a pesar de sus logros objetivos pueden dudar de sus propias capacidades y temer ser "descubiertos" como fraudes (Dimitrovska, 2024). Todo ello puede terminar inhibiendo la expresión plena de sus capacidades.

Todos estos factores y desafíos propios de la condición femenina pueden terminar influyendo en la identificación, el desarrollo y la expresión del talento en diferentes dominios, de ahí la importancia de proporcionar a niñas y adolescentes modelos de mujeres ACI en las que puedan sentirse reflejadas, así como ofrecerles un apoyo específico para fomentar su desarrollo del talento.

Implicaciones a largo plazo de la dotación extrema

El desarrollo personal de los individuos con dotación extrema es un proceso, no siempre sencillo, que puede dar lugar a problemas en la formación de la identidad o del autoconcepto (Silverman, 1997). Por ejemplo, un adolescente con dotación extrema puede tener la capacidad intelectual de un adulto, pero enfrentar desafíos emocionales típicos de su edad cronológica, creando una tensión interna que puede persistir en la edad adulta.

Del mismo modo, las dificultades en las relaciones sociales, mencionadas anteriormente, pueden tener implicaciones significativas a largo plazo. Gross (2003) señala que estos individuos a menudo enfrentan desafíos para establecer relaciones personales, hacer amistades o encontrar pares intelectuales, lo que puede derivar en sentimientos de aislamiento o alienación (Cross y Cross, 2019). Estos problemas pueden influir en la formación de su autoestima e identidad. Sin embargo, es importante notar que con un entorno de apoyo adecuado, estos desafíos pueden reducirse o incluso desaparecer, permitiendo a estas personas desarrollar una fuerte identidad y un sentido de propósito.

Por su parte, la trayectoria académica de las personas con dotación extrema suele caracterizarse por un rendimiento alto, incluso excepcional, y un ritmo de aprendizaje acelerado, si bien todo ello puede variar en función de si se le ha proporcionado una intervención educativa especializada (Lubinski et al., 2001). Por su parte Makel et al. (2012) indicaron que los estudiantes que participaron en programas de aceleración académica mostraban resultados positivos a largo plazo, incluyendo mayor satisfacción con su educación y logros profesionales más destacados.

Sin embargo, en algunas personas el resultado puede no resultar tan halagüeño y terminar manifestando problemas de bajo rendimiento e incluso fracaso escolar. Esto será tanto más probable si no se les proporcionan desafíos adecuados o si experimentan dificultades socioemocionales durante su desarrollo (Reis y McCoach, 2000). El bajo rendimiento puede terminar afectando al desarrollo a largo plazo en la autoestima y las oportunidades futuras si no se aborda adecuadamente.

Por último, cabe destacar que no todos los individuos con dotación extrema siguen trayectorias académicas convencionales. Algunos pueden optar por caminos educativos alternativos o autodidactas que se ajusten mejor a sus intereses y ritmo de aprendizaje (Winner, 2000), lo que lleva de nuevo a la necesidad de reclamar una mayor flexibilidad y personalización en el sistema educativo.

La transición a la educación superior de estos estudiantes no está exenta de dificultades. El ingreso temprano a la universidad puede generar desafíos de adaptación social, incluso cuando su desempeño académico es satisfactorio (Muratori y Smith, 2015). Además, la falta de conocimiento entre el profesorado universitario sobre las características y necesidades específicas de estos alumnos puede resultar en una carencia de apoyo tanto académico como socioemocional. Esta situación puede obstaculizar, y en algunos casos impedir, el aprovechamiento eficaz de su experiencia universitaria (Gómez-Puerta et al., 2023). Es fundamental, por tanto, implementar estrategias de apoyo integral que aborden tanto los aspectos académicos como los socioemocionales para garantizar una transición exitosa y un desarrollo óptimo de estos estudiantes en el entorno universitario.

En la etapa adulta, las implicaciones de la dotación extrema en la vida personal y profesional siguen siendo frecuentes. Lubinski et al. (2014), en un estudio de seguimiento de 40 años a individuos que se situaban en el 1% superior de la capacidad de razonamiento matemático, encontraron que estos adultos tendían a ocupar posiciones de liderazgo en sus campos y a hacer contribuciones significativas en áreas como la ciencia, la tecnología y las artes, si bien señalaron que estos resultados

dependían, en gran parte, del apoyo y el ajuste de las oportunidades recibidas durante la niñez y juventud.

Para otros autores, esta etapa adulta no va a estar exenta de problemas particulares. Así, por ejemplo, Perrone et al. (2007) señalan que estas personas pueden tener dificultades para encontrar roles profesionales que se ajusten a sus capacidades e intereses multifacéticos. La multipotencialidad, entendida como la capacidad de sobresalir en múltiples áreas, puede llevarlos a la indecisión profesional, generándoles estrés debido a la dificultad de tener que elegir una dirección profesional específica; o bien a la sensación de que ninguna carrera es lo suficientemente desafiante o satisfactoria, y en ocasiones incluso puede terminar paralizándolos.

El perfeccionismo y las altas expectativas, tanto internas como externas, son características frecuentemente asociadas a este grupo, y pueden generar una presión constante, niveles elevados de estrés y una autocrítica excesiva, lo que potencialmente afecta a su salud mental y bienestar profesional. Además, el “síndrome del impostor” es un fenómeno común entre los adultos con dotación extrema, contribuyendo a la complejidad de su experiencia psicológica y emocional.

Obviamente no todos los individuos con dotación extrema optan por trabajos de alto perfil, ni buscan las mismas salidas profesionales convencionales. Algunos eligen caminos menos tradicionales que les permiten explorar sus intereses diversos y contribuir a la sociedad de maneras únicas (Rinn y Bishop, 2015).

Las personas con dotación extrema también pueden encontrarse con obstáculos diversos en su desarrollo psicosocial y tener, desde edades tempranas, dificultades para

conectar con sus pares debido a diferencias en sus niveles de desarrollo social y emocional. Parece que la etapa de Educación Primaria sería, en este sentido, la más problemática, dadas las diferencias en desarrollo social respecto a sus compañeros (Peterson et al., 2009). Las expectativas sobre las amistades también pueden diferir significativamente de las de sus iguales. En general, los niños y niñas altamente dotados tienden a buscar amistades basadas en la reciprocidad y la mutualidad a edades más tempranas que sus iguales de edad cronológica, y pueden terminar desarrollando en ellos sentimientos de aislamiento y falta de aceptación si no encuentran compañeros que compartan sus intereses y nivel de desarrollo (Lovecky, 1995). De hecho, estas dificultades en la formación de relaciones pueden persistir en la edad adulta, generando sentimientos de “falta de ajuste” durante los años escolares y universitarios, así como sentimientos de soledad existencial (Pinxten et al., 2023).

En el ámbito de las relaciones de parejas, se ha señalado que pueden tener mayores dificultades para encontrar personas que compartan su nivel intelectual y sus intereses (Pinxten et al., 2023), si bien, en caso de conseguirlo, éstas suelen ser relaciones profundas y significativas (Tolan, 2019). Características comunes de esta población como las altas expectativas, la intensidad emocional (Webb et al., 2007) o el perfeccionismo, parecen afectar frecuentemente a la dinámica de estas relaciones.

Por su parte, los padres, especialmente si ellos también tienen una alta dotación, pueden encontrar algunos obstáculos en la crianza de sus hijos (Renati et al. 2023). Por ejemplo, el estudio de Casino-García et al. (2024) sugiere que la crianza de niños dotados puede ser una fuente adicional de

estrés y aislamiento social para los padres. Todo ello sin olvidar que la inteligencia emocional de los padres puede jugar un papel crucial en el bienestar familiar.

Por último, deben señalarse dos temas recurrentes en la vida de las personas adultas con dotación extrema como son la sensación de hacer una contribución social y el sentido de propósito. Se ha descrito frecuentemente como característica común de este grupo, lo que Lovecky (1995) denominaba "divergencia ética", es decir, la presencia de un fuerte sentido de justicia y de una preocupación por cuestiones morales, que puede llevarles a una participación activa en causas sociales y un deseo de hacer contribuciones significativas a la sociedad.

El desarrollo de este grupo de individuos se caracteriza por una dualidad frecuente. Por un lado, poseen el potencial para realizar contribuciones excepcionales y llevar una vida plena y satisfactoria. Por otro, a menudo enfrentan desafíos únicos que requieren atención y apoyo específicos. Es preciso atender sus necesidades emocionales y sociales a lo largo de toda su vida. Su educación y desarrollo personal deben incluir el fomento de estrategias de afrontamiento saludables, el establecimiento de relaciones sólidas y la capacidad de buscar apoyo cuando sea necesario. Esta aproximación integral contribuye a maximizar su potencial mientras se abordan las complejidades inherentes a su condición.

Estrategias de intervención y prevención

Ámbito escolar

La identificación temprana de niños y niñas con dotación extrema constituye la

primera estrategia a destacar. Este proceso debe orientarse a proporcionar el apoyo y las oportunidades necesarias para el pleno desarrollo de su potencial. Una detección oportuna permite implementar intervenciones adecuadas desde etapas iniciales, facilitando así un desarrollo óptimo de sus capacidades excepcionales (Silverman, 2012).

Una de las estrategias más efectivas para lograr este tipo de identificación temprana es la observación sistemática por parte de padres y educadores durante los primeros años. Pfeiffer y Blei (2008) sugieren que los padres son a menudo los primeros en notar signos de capacidades excepcionales en sus hijos e hijas, al observar en ellos características como un vocabulario avanzado, una curiosidad inusual o unas habilidades de razonamiento superiores a las de otros niños de edad similar. Sin embargo, para que esta detección inicial se realice de manera apropiada, es necesario que los padres posean herramientas y conocimientos claros que les permitan reconocer estos indicadores. El papel de la divulgación científica ocupa, en este caso, un lugar destacado, ya que es necesaria la difusión de estos temas de manera adecuada y sostenida, mediante formatos cercanos y asequibles a la población general, como las redes sociales, charlas y conferencias, o podcasts especializados (Arias, 2024)¹, etc.

Ya dentro del ámbito educativo, las propuestas que van ganando terreno son las de tipo holístico, con una identificación basada en múltiples criterios, que incluye no solo pruebas estandarizadas de inteligencia, sino también evaluaciones de creatividad, motivación y rendimiento académico (Renzulli y Reis, 2014), y que permita

¹ Un ejemplo de este tipo de podcast sería "Con Talento y Compañía" disponible en:

https://www.ivoox.com/podcast-con-talento-y-compania-altas-capacidades_sq_f11403802_1.html

descubrir a niños con diferentes perfiles de dotación, incluyendo aquellos con talentos específicos en áreas como las artes o las ciencias. Para lograr un mayor alcance en este proceso, los protocolos de detección e identificación han demostrado ser el instrumento más eficaz. Entre otras bondades que aportan, está el hecho de incluir formación previa a su uso por parte de los educadores, el uso de criterios comunes en diferentes contextos, o el poder llegar al total de los alumnos y alumnas, incluidos aquellos que provienen de entornos menos favorecidos (Rodríguez et al., 2017).

En el proceso de identificación, es fundamental considerar dos problemas potenciales. El primero se refiere a la posible exclusión de estudiantes que no se ajustan a los criterios convencionales, especialmente cuando la identificación se basa únicamente en pruebas estandarizadas. Este enfoque puede afectar particularmente a estudiantes provenientes de entornos socioeconómicos desfavorecidos o pertenecientes a minorías étnicas (Ford, 2014). En segundo lugar, es importante tener cuidado con el etiquetado de un niño como "extremadamente dotado" ya que puede tener consecuencias psicológicas y sociales, generando expectativas poco realistas y una presión adicional.

Una vez identificados, tanto niños como adolescentes con dotación extrema requerirán enfoques educativos adaptados a sus necesidades únicas. VanTassel-Baska y Reis (2003) proponen un modelo de currículo diferenciado que se centra en tres dimensiones: contenido avanzado, procesos de pensamiento de alto nivel y productos creativos. Este modelo puede implementarse a través de estrategias como la compactación curricular, que permite a los estudiantes avanzar rápidamente a través del material

que ya dominan, o el enriquecimiento, que proporciona oportunidades para explorar temas en mayor profundidad.

A su vez, la aceleración académica, mencionada anteriormente, también puede ser una estrategia efectiva, pero debe implementarse cuidadosamente tomando en consideración no solo las capacidades cognitivas del estudiante, sino también su madurez emocional y social. Autores como Gross (2000) argumentan que en algunos casos, la aceleración radical de varios cursos puede ser necesaria para satisfacer las necesidades de estudiantes con dotación extrema. Sin embargo, cada caso debe evaluarse individualmente, considerando factores como el apoyo familiar, la adaptabilidad del estudiante y las políticas escolares.

La distribución equitativa de recursos para estudiantes con ACI a menudo ha sido un tema controvertido, porque mientras algunos argumentan que estos estudiantes requieren recursos adicionales para alcanzar su potencial, otros consideran que esto podría desviar la atención y los fondos de estudiantes con necesidades más apremiantes. Callahan y Hertberg-Davis (2017) señalan que la equidad no significa tratar a todos los estudiantes de la misma manera, sino proporcionar a cada uno lo que necesita para tener éxito. Sin embargo, en un contexto de recursos limitados, las decisiones sobre la asignación de fondos para programas de dotación extrema pueden ser éticamente complejas.

Al personalizar la respuesta educativa, es fundamental proporcionar oportunidades que fomenten y desarrollen aún más la capacidad de pensamiento abstracto de estos estudiantes. Esto puede lograrse mediante diversas estrategias:

1. Exposición a problemas complejos, análisis de conceptos filosóficos y exploración de teorías científicas avanzadas.
2. Implementación de ejercicios que mejoren las habilidades metacognitivas, como reflexiones guiadas, diarios de pensamiento y discusiones sobre procesos cognitivos.
3. Creación de entornos que permitan la exploración de ideas complejas sin restricciones, incluyendo proyectos de investigación abiertos, debates y oportunidades para desarrollar teorías o sistemas de pensamiento propios.

Por último, tanto dentro del ámbito escolar, deberá lucharse por crear un ambiente de aceptación y comprensión, por ejemplo, con la implementación de programas de educación socioemocional que aborden temas como la gestión del estrés, la construcción de relaciones saludables y el desarrollo de la identidad (Cross y Cross, 2015).

En el caso de los adolescentes con dotación extrema, Subotnik et al. (2011) sugieren la importancia de proporcionar oportunidades de mentoría y experiencias del mundo real en sus áreas de interés, como, por ejemplo, pasantías, proyectos de investigación independientes o colaboraciones con profesionales en campos específicos.

Ámbito familiar y social

De acuerdo con autores como Webb et al. (2007) las familias de estos niños y adolescentes deberían recibir información sobre sus características y necesidades únicas para que puedan proporcionarles un ambiente de apoyo en el hogar. Esto incluye

fomentar la curiosidad intelectual, proporcionar desafíos apropiados y ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales.

Gross (2003) enfatiza la importancia de que los niños con dotación extrema tengan oportunidades de interactuar con pares intelectuales. Esto puede lograrse a través de programas especiales, campamentos de verano o actividades extracurriculares diseñadas para estudiantes de altas capacidades. Estas experiencias pueden ayudar a reducir los sentimientos de aislamiento y diferencia que a menudo experimentan estos niños.

El apoyo psicológico profesional también puede ser beneficioso para que muchos de estos niños y adolescentes, puedan abordar problemas como el perfeccionismo, la ansiedad, la intensidad emocional, o las dificultades sociales que a menudo acompañan a la dotación extrema Moon (2009).

Ideas finales

De acuerdo con todo lo revisado hasta el momento, se observa que conseguir un desarrollo equilibrado de las personas con dotación extrema requiere de un enfoque integral que aborde tanto sus necesidades académicas como psicosociales.

A continuación, se presentan algunas recomendaciones basadas en la evidencia para promover un desarrollo holístico en diferentes etapas de la vida.

Infancia y adolescencia:

1. Promover una identificación temprana, asegurando un proceso de evaluación continuo, donde se reconozca que las necesidades de los estudiantes con dotación extrema pueden cambiar con el tiempo (Clinkenbeard, 2012).

2. Adaptar el currículum para que sea desafiante y estimulante, evitando la repetición de contenidos que el estudiante ya domina (García-Martínez et al., 2021).
3. Ofrecer oportunidades para una educación flexible a través de programas de estudio individualizados, opciones de aceleración académica y oportunidades para dirigir su propio aprendizaje.
4. Proporcionar oportunidades de aprendizaje que requieran de habilidades de pensamiento de orden superior y resolución creativa de problemas.
5. Apoyar la creación de ambientes que promuevan el desarrollo social y emocional de manera compatible con sus valores.
6. Facilitar oportunidades para que estos individuos se conecten con otras personas con capacidades similares, ya sea a través de programas extracurriculares, grupos de discusión o eventos académicos avanzados.
7. Crear oportunidades de mentoría y de experiencias del mundo real a lo largo de la trayectoria educativa y profesional, adaptándolas a las necesidades cambiantes del individuo.
8. Ofrecer servicios de apoyo psicológico especializado cuando sea necesario.
9. Educar a las familias y profesionales sobre sus necesidades específicas.

A todo esto, es importante recordar que no existe un enfoque único que funcione para todos los estudiantes con dotación extrema, por lo que la respuesta educativa deberá ser siempre personalizada (Neihart et al., 2016).

Durante la etapa adulta:

1. Ofrecer orientación y apoyo en la elección y el desarrollo profesional.
2. Fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida.
3. Establecer programas que les ayuden a desarrollar habilidades de liderazgo y gestión.

Recomendaciones generales:

1. Crear ambientes de apoyo, tanto en el entorno educativo como en el laboral.
2. Posibilitar el acceso a servicios de salud mental especializados, cuando sea necesario.
3. Crear oportunidades para que conozcan a otras personas con capacidades e intereses similares.
4. Proporcionar recursos y apoyos a las familias con hijos e hijas con estos perfiles.
5. Establecer programas para el desarrollo de habilidades interpersonales y de la inteligencia emocional.

Y en última instancia, como señala Ambrose et al. (2010), fomentar un enfoque ético y equilibrado que reconozca y nutra el potencial excepcional de estos individuos, mientras se protege su bienestar emocional y se promueve una sociedad más equitativa e inclusiva.

Estas recomendaciones buscan proporcionar un marco integral para el apoyo de personas con dotación extrema en diferentes etapas de la vida. Para concluir, es

importante recordar que cada individuo es único y que las intervenciones deben adaptarse a sus necesidades específicas. La colaboración entre educadores, psicólogos, familias y los propios individuos con dotación extrema es esencial para implementar estas estrategias de manera efectiva y promover un desarrollo equilibrado a largo plazo.

Tal como se ha expuesto, la dotación extrema representa tanto una oportunidad como un desafío para nuestra sociedad. Al proporcionar a estos individuos un entorno de apoyo adecuado y una educación adaptada a sus necesidades únicas, se les está ayudando a alcanzar su pleno potencial. Sin embargo, esto requiere un esfuerzo conjunto y constante por parte de educadores, psicólogos, familias y responsables de políticas educativas. Como señalan Subotnik et al. (2011), el objetivo final debe ser desarrollar el talento de estos individuos excepcionales de una manera que beneficie tanto a ellos como a la sociedad en general. Esto implica no solo fomentar sus capacidades intelectuales, sino también cultivar su resiliencia emocional, habilidades sociales y sentido de responsabilidad ética.

Limitaciones del trabajo

Este estudio presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, la falta de datos empíricos propios restringe la capacidad de extraer conclusiones definitivas. El trabajo se basa principalmente en una revisión de la literatura existente, lo que puede limitar la aplicabilidad de algunas conclusiones a contextos específicos. Además, la escasez de estudios longitudinales a largo plazo sobre individuos con dotación extrema dificulta la comprensión completa de las trayectorias de

desarrollo y los resultados a lo largo de la vida.

REFERENCIAS

- Alias, A., Rahman, S., Abd Majid, R., y Yassin, S.F.M. (2013). Dabrowski's overexcitabilities profile among gifted students. *Asian Social Science*, 9(16), 120. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v9n16.p120>
- Ambrose, D., VanTassel-Baska, J., Coleman, L.J., y Cross, T.L. (2010). Unified, insular, firmly policed, or fractured, porous, contested, gifted education? *Journal for the Education of the Gifted*, 33(4), 453-478. <https://doi.org/10.1177/016235321003300402>
- Arias, A. (2024). El podcast como herramienta de divulgación científica: Comunicar para los oídos. *Question*, 3(78), e919-e919. <https://doi.org/10.24215/16696581e919>
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., y Hughes, C. (2015). Twice-Exceptional Learners: The Journey Toward a Shared Vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214. <https://doi.org/10.1177/1076217515597277>
- Callahan, C.M., y Hertberg-Davis, H.L. (Eds.). (2017). *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives*. Routledge.
- Casino-García, A.M., Llinares-Insa, L.I., Guillén-Martín, V.M., y Ibáñez-García, A. (2024). Giftedness and Family Well-being: The Role of Emotional Intelligence, Perceived Social Support and Stress. *Psicothema*, 36(3), 277-286. <https://doi.org/10.7334/psicothema2023.401>
- Castellano, J. A., y Frazier, A. D. (Eds.). (2021). *Special populations in gifted education: Understanding our most able students from diverse backgrounds*. Routledge.
- Clinkenbeard, P.R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 49(7), 622-630. <https://doi.org/10.1002/pits.21628>
- Colangelo, N., Assouline, S.G., y Gross, M.U. (2004). *A Nation Deceived: How Schools Hold Back America's Brightest Students*. The Templeton National Report on Acceleration. Volume 2. Connie Belin y Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development (NJ1).
- Cross, J.R., y Cross, T.L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 163-172. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x>
- Cross, T.L., y Cross, J.R. (2019). Conceptions of giftedness and gifted students. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.922>
- Dimitrovska, J. (2024). Self-esteem as a mediator between perfectionism and impostor syndrome among gifted students. *International Journal of Research*, 13(13), 157-168. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2024.24112>

- Ford, D.Y. (2014). Segregation and the underrepresentation of Blacks and Hispanics in gifted education: Social inequality and deficit paradigms. *Roeper Review*, 36(3), 143-154. <https://doi.org/10.1080/02783193.2014.919563>
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: La perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- García-Martínez, I., Gutiérrez Cáceres, R., Luque de La Rosa, A., y León, S.P. (2021). Analysing educational interventions with gifted students. Systematic Review. *Children*, 8(5), 365. <https://doi.org/10.3390/children8050365>
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50(2), 123-133. <https://doi.org/10.1080/00131880802082518>
- Golle, J., Schils, T., Borghans, L., y Rose, N. (2023). Who is considered gifted from a teacher's perspective? A representative large-scale study. *Gifted Child Quarterly*, 67(1), 64-79. <https://doi.org/10.1177/00169862221104026>
- Gómez-Puerta, M., Rodríguez Rodríguez, R., y Chiner, E. (2023). *Guía de recomendaciones para la atención del alumnado universitario con altas capacidades intelectuales*. Limencop. <http://hdl.handle.net/10045/135040>
- Gross, M.U. M.(2000). Exceptionally and Profoundly Gifted Students: An Underserved Population. *Understanding Our Gifted*, 12(2), 3-9. <https://www.hoagiesgifted.org/underserved.htm>
- Gross, M.U.M. (1998). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214. <https://doi.org/10.1080/02783199909553963>
- Gross, M.U.M. (2003). *Exceptionally gifted children*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203561553>
- Gross, M.U.M. (2006). Exceptionally gifted children: Long-term outcomes of academic acceleration and nonacceleration. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(4), 404-429. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-247>
- Grugan, M. C., Hill, A. P., Madigan, D. J., Donachie, T. C., Olsson, L. F., y Etherson, M. E. (2021). Perfectionism in academically gifted students: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 1-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09597-7>
- Haier, R.J. (2017). *The Neuroscience of Intelligence*. Cambridge University Press.
- Hollingworth, L.S. (2022). *Children above 180 IQ Stanford-Binet: Origin and development*. World Book. (Trabajo original publicado en 1942). <https://doi.org/10.1037/13574-000>
- Kerr, B.A., y Multon, K.D. (2015). The development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students. *Journal of*

- Counseling & Development*, 93(2), 183-191.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00194.x>
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., y Jurinec, N. (2015). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 129–148.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108186>
- Lovecky, D.V. (1995). Highly gifted children and peer relationships. *Counseling and Guidance Newsletter*, 5(3), 2.
<https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/highly-gifted-children-and-peer-relationships/>
- Lubinski, D., Benbow, C.P., y Kell, H.J. (2014). Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. *Psychological Science*, 25(12), 2217-2232.
<https://doi.org/10.1177/0956797614551371>
- Lubinski, D., Webb, R.M., Morelock, M.J., y Benbow, C.P. (2001). Top 1 in 10,000: A 10-year follow-up of the profoundly gifted. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 718-729.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.4.718>
- Mackintosh, N.J. (2011). *IQ and Human Intelligence*. Oxford University Press.
- Makel, M.C., Lee, S.-Y., Olszewki-Kubilius, P., y Putallaz, M. (2012). Changing the pond, not the fish: Following high-ability students across different educational environments. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 203-212.
<https://doi.org/10.1037/a0027558>
- Educational Psychology*, 104(3), 778–792.
<https://doi.org/10.1037/a0027558>
- Maurer, G. (2021). “I Used to Be Gifted”: Exploring Potential Among Gifted Adolescent Females. En J.A. Castellano, y A.D. Frazier (Eds.), (2021). *Special populations in gifted education: Understanding our most able students from diverse backgrounds*. Routledge.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s.f.). *Estadísticas del MEFD*.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>.
- Moon, S.M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276.
<https://doi.org/10.1177/0016986209346943>
- Muratori, M.C., y Smith, C.K. (2015). Guiding the talent and career development of the gifted individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 173-182.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00193.x>
- Neihart, M., Pfeiffer, S.I., y Cross, T.L. (Eds.). (2016). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press.
- Neisser, U.E. (1998). *The rising curve: long-term gains in IQ and related measures*. American Psychological Association.
- Perrone, K.M., Perrone, P.A., Ksiazak, T.M., Wright, S.L., y Jackson, Z.V. (2007). Self-perception of gifts and

- talents among adults in a longitudinal study of academically talented high-school graduates. *Roeper Review*, 29(4), 259-264. <https://doi.org/10.1080/02783190709554420>
- Peterson, J., Duncan, N., y Canady, K. (2009). A longitudinal study of negative life events, stress, and school experiences of gifted youth. *Gifted Child Quarterly*, 53(1), 34-49. <https://doi.org/10.1177/00169862083265>
- Pfeiffer, S.I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Pfeiffer, S.I., y Blei, S. (2008). Gifted identification beyond the IQ test: Rating scales and other assessment procedures. En S.I. Pfeiffer (Ed.). (2008). *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_10
- Pinxten, W.L., Derksen, J.J.L. y Peters, W.A.M. (2023). The Psychological World of Highly Gifted Young Adults: a Follow-up Study. *Trends in Psychol.* 1-27. <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00313-8>
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., y Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students: Comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146-159. <https://doi.org/10.1177/0016986208315834>
- Reis, S.M., y McCoach, D.B. (2000). The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly*, 44(3), 152-170. <https://doi.org/10.1177/001698620004400302>
- Renati, R., Bonfiglio, N.S., Dilda, M., Mascia, M.L., y Penna, M.P. (2023). Gifted children through the eyes of their parents: Talents, social-emotional challenges, and educational strategies from preschool through middle school. *Children*, 10(1), 42. <https://doi.org/10.3390/children10010042>
- Renzulli, J.S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. En J.S. Renzulli, y S.M. Reis (Eds.). (2016). *Reflections on gifted education*. Prufrock Press. <https://doi.org/10.4324/9781003237693>
- Renzulli, J.S., y Reis, S.M. (2014). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for talent development*. Prufrock Press. <https://doi.org/10.4324/9781003238904>
- Rinn, A.N., y Bishop, J. (2015). Gifted adults: A systematic review and analysis of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213-235. <https://doi.org/10.1177/0016986215600795>
- Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R., y Pardo, A. (2017). *Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares: el*

- reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado. Santillana. https://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/portal_social/index/assoc/ui0036.dir/ui0036.pdf
- Ronksley-Pavia, M. (2015). A model of twice-exceptionality: explaining and defining the apparent paradoxical combination of disability and giftedness in childhood. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(3), pp. 318–340. <https://doi.org/10.1177/0162353215592499>
- Silverman, L.K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 36-58. <https://doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681865>
- Silverman, L.K. (2012). *Giftedness 101*. Springer Publishing Company.
- Speirs Neumeister, K.L. (2017). Perfectionism in gifted students. En J. Stoeber (Ed.). (2017). *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications*. Routledge.
- Steiner, H.H., y Carr, M. (2003). Cognitive development in gifted children: Toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 15(3), 215-246. <https://doi.org/10.1023/A:1024636317011>
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., y 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>
- Terrassier, J.C. (2009). Les enfants intellectuellement précoces. *Archives de pédiatrie*, 16(12), 1603-1606. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2009.07.019>
- Tolan, S.S. (2019). Profoundly gifted: Outliers among the outliers. En B. Wallace, J. Senior, y D. Sisk (Eds.), (2019). *The SAGE handbook of gifted and talented education*. SAGE Publications Inc.
- VanTassel-Baska, J., y Baska, A. (2021, 3ª ed.). *Curriculum planning and instructional design for gifted learners*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003234050>
- VanTassel-Baska, J., y Reis, S.M. (Eds.). (2003). *Curriculum for gifted and talented students*. Corwin Press.
- VanTassel-Baska, J., y Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory Into Practice*, 44(3), 211-217. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5
- Von Károlyi, C., y Winner, E. (2005). Extreme giftedness. En R.J. Sternberg, y J.E. Davidson, (Eds.), (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press.
- Webb, J.T., Gore, J.L., Amend, E.R., y DeVries, A.R. (2007). *A parent's guide to gifted children*. Great Potential Press.
- Winner, E. (2000). The origins and ends

of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.159>

Wood, V., y Laycraft, K. (2020). How can we better understand, identify, and support highly gifted and profoundly gifted students? A literature review of the psychological development of highly-profoundly gifted individuals and overexcitabilities. *Annals of Cognitive Science*, 4(1), 143-165.
<https://doi.org/10.36959/447/348>

Wood, V. R., Bouchard, L., De Wit, E., Martinson, S. P., y Van Petegem, P. (2024). Prevalence of Emotional, Intellectual, Imaginational, Psychomotor, and Sensual Overexcitabilities in Highly and Profoundly Gifted Children and Adolescents: A Mixed-Methods Study of Development and Developmental Potential. *Education Sciences*, 14(8), 817.
<https://doi.org/10.3390/educsci14080817>