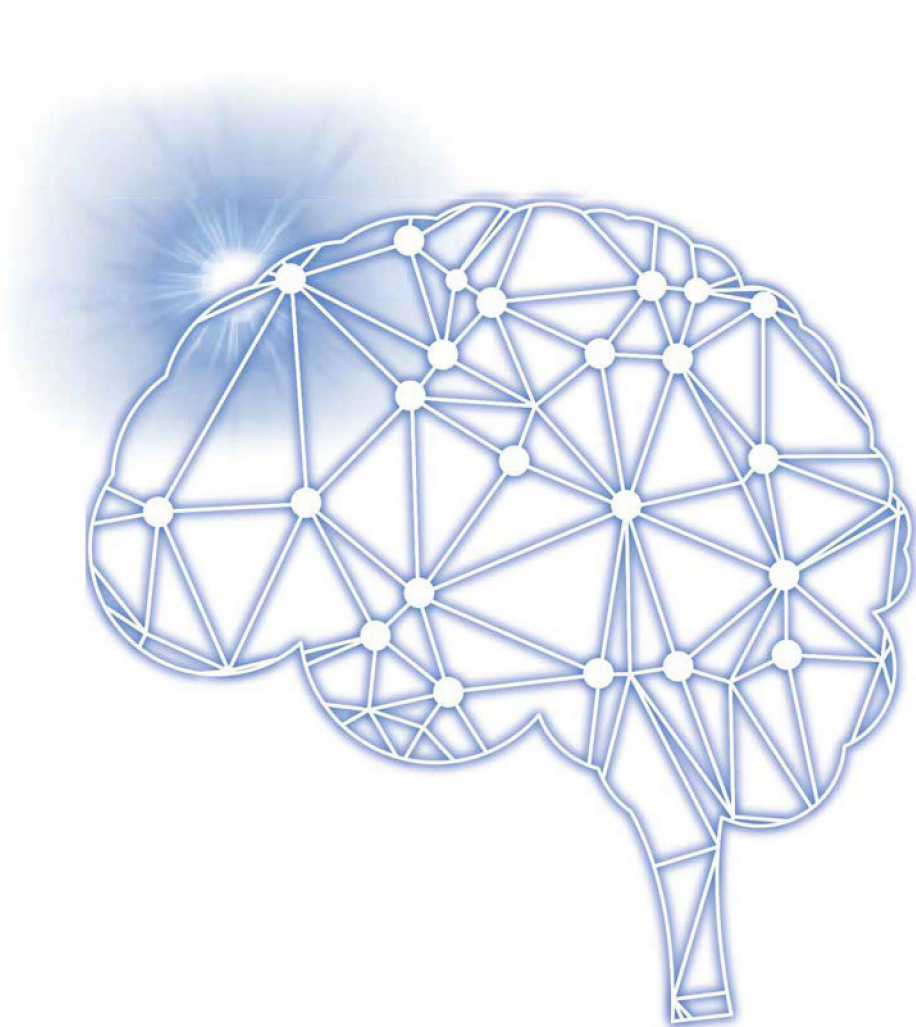


Talincrea

Año 11, No. 21 / Octubre 2024



Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias de la Salud



Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. José Francisco Muñoz Valle
Rector

Dra. Beatriz Verónica Panduro Espinoza
Secretaria Académica

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Equipo Directivo

Dirección: África Borges (España), Dolores Valadez (México)

Directores adjuntos: Rogelio Zambrano (México), Eduardo García (España)

Asistente de Dirección: Juan Francisco Flores.

Administración: Catherine Isabella Alonso Caradonna.

Consejo Científico Editorial**Brasil**

Universidad de Brasilia

Denise De Souza Fleith

Eunice Alencar

Zenita C. Guenther - CEDET

Chile

Pontificia Universidad de Santiago de Chile

Violeta Arencibia

Colombia

Pontificia Universidad Javeriana

Caridad García

España

UNED

Andrés López de la Llave

Concepción San Luis Costas

M^a Carmen Pérez – Llantada –

Universidad Europea

Elena Rodríguez Naveiras

Universidad de La Laguna

Emilio Verche Borges

Gustavo Ramírez Santana

Sergio Hernández Expósito

Universidad de Murcia

Fulgencio Marín

Julio Sánchez Meca

Universidad de Granada

Inmaculada de la Fuente

Luis Manuel Lozano Fernández

Universidad de Navarra

Javier Torón Figueroa

Universidad del País Vasco UPV/EHU

Leire Aperribai Unamuno

Universidad de Valencia

Rosa María Trenado Santarán

Holanda

Radboud University Nijmegen

Lianne Hoogeveen

México

Instituto Tecnológico de Sonora

Ángel Valdés Cuervo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Doris Castellano

Gabriela López Aymes

Universidad de Guadalajara

Fabiola de Santos Ávila

Julian Betancourt

Universidad de Guadalajara (cont.)

Norma Ruvalcaba

Rogelio Zambrano

Grecia Emilia Ortiz Coronel

Beatriz Verónica Panduro Espinoza

Martha Alejandra Gutiérrez Gómez

Universidad de San Luis, Potosí

Santiago Roger Acuña

Portugal

Universidade do Minho

Alberto Rocha

Universidade da Madeira

Ana Antunes

ANEIS-Portugal & Universidade do Minho

Ana Sofia Melo

ANEIS- Portugal

Cristina Palhares

ANEIS & Gabinete de Formação e Pesquisa em Educação - FNE.

Lucia Miranda

USA

Texas A&M University

Jorge E. González

University of Massachusetts Amherst

Stephen G. Sireci

Diseño

Antonio Valadez Sierra.

TALINCREA, año 11, No.21, octubre 2024 – marzo 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Psicología Aplicada, por la división de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Sierra Mojada 950, Col. Independencia, 10585200, ext. 33611, <http://www.talincrea.cucs.udg.mx>, rogelio@cucs.udg.mx, editor responsable: Rogelio Zambrano Guzmán.

Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-051511052200-203, ISSN: 2448-8992, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Sierra Mojada 950, Col. Independencia, Guadalajara, Jal. Unidad técnica responsable del levantamiento electrónico: Mtro. Maldonado Rodríguez. Fecha de la última modificación 30 marzo 2021.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. José Francisco Muñoz Valle
Rector

Dra. Beatriz Verónica Panduro Espinoza
Secretaria Académica

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Equipo Directivo

Dirección: África Borges (España), Dolores Valadez (México)

Directores adjuntos: Rogelio Zambrano (México), Eduardo García (España)

Asistente de Dirección: Juan Francisco Flores.

Administración: Catherine Isabella Alonso Caradonna.

Consejo Científico Editorial**Brasil**

Universidad de Brasilia

Denise De Souza Fleith

Eunice Alencar

Zenita C. Guenther - CEDET

Chile

Pontificia Universidad de Santiago de Chile

Violeta Arencibia

Colombia

Pontificia Universidad Javeriana

Caridad García

España

UNED

Andrés López de la Llave

Concepción San Luis Costas

M^a Carmen Pérez – Llantada –

Universidad Europea

Elena Rodríguez Naveiras

Universidad de La Laguna

Emilio Verche Borges

Gustavo Ramírez Santana

Sergio Hernández Expósito

Universidad de Murcia

Fulgencio Marín

Julio Sánchez Meca

Universidad de Granada

Inmaculada de la Fuente

Luis Manuel Lozano Fernández

Universidad de Navarra

Javier Torón Figueroa

Universidad del País Vasco UPV/EHU

Leire Aperribai Unamuno

Universidad de Valencia

Rosa María Trenado Santarán

Holanda

Radboud University Nijmegen

Lianne Hoogeveen

México

Instituto Tecnológico de Sonora

Ángel Valdés Cuervo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Doris Castellano

Gabriela López Aymes

Universidad de Guadalajara

Fabiola de Santos Ávila

Julian Betancourt

Universidad de Guadalajara (cont.)

Norma Ruvalcaba

Rogelio Zambrano

Grecia Emilia Ortíz Coronel

Beatriz Verónica Panduro Espinoza

Martha Alejandra Gutiérrez Gómez

Universidad de San Luis, Potosí

Santiago Roger Acuña

Portugal

Universidade do Minho

Alberto Rocha

Universidade da Madeira

Ana Antunes

ANEIS-Portugal & Universidade do Minho

Ana Sofia Melo

ANEIS- Portugal

Cristina Palhares

ANEIS & Gabinete de Formação e Pesquisa em Educação - FNE.

Lucia Miranda

USA

Texas A&M University

Jorge E. González

University of Massachusetts Amherst

Stephen G. Sireci

Designer

Antonio Valadez Sierra.

TALINCREA, year 11, No. 21, October 2024 – March 2025, is a biannual journal edited by Universidad de Guadalajara, through the department of applied psychology, for the division of disciplines to the developing, promotion and perseverance of the health of the Centro Universitario de Ciencias de la Salud. 950 Sierra Mojada Street, Independencia neighborhood, suite number 10585200, civic number 33611, <http://www.talincrea.cucs.udg.mx>, rogelio@cucs.udg.mx, responsible publisher: Rogelio Zambrano Guzmán.

Reserves of copyright to the exclusive use 04-2017-051511052200-203, ISSN: 2448-8992, granted by the National Copyright Institute of the last upgrade of this number: technology coordination to the learning, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, 950 Sierra Mojada Street, Independencia neighborhood, Guadalajara Jalisco. Technical units responsible of the upload electronic: Prof. Maldonado Rodríguez. Date of the last modification March 30th, 2021.

The opinions expressed by publishers aren't necessarily reflex the posture of the authors of the publication.

Is strictly banned the total reproduction or partial of the contents and images of the publications without prior authorization of the Universidad de Guadalajara.

Presentación

La Revista TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad es una publicación periódica y editada por el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México. Nace en octubre de 2014 con el desafío de convertirse en una publicación especializada. Investigadores de la Universidad Guadalajara, así como de dos universidades de España (Oviedo y La Laguna) especialistas en psicología y educación, han conjugado esfuerzos para crear un espacio donde confluyen tres temáticas pertinentes para el desarrollo del potencial humano y que dan nombre a dicha revista: talento, inteligencia y creatividad. Se crea para ser abierta, plural, internacional y con una clara apuesta para situarse entre las revistas de calidad.

Talincrea nace con sus páginas abiertas y a disposición de todos los interesados en dar a conocer a los lectores sus trabajos en las áreas del talento, la inteligencia y la creatividad. En sus páginas tiene cabida todos los trabajos de investigación de carácter teórico, experimental o de intervención referidos a la temática abordada y que contribuyan al avance de esta, siempre y cuando guarden el rigor científico, la originalidad y calidad requeridos.

La revista publica trabajos en tres idiomas: español, inglés y portugués. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de revisión por parte de otra revista.

Todos los artículos publicados son sometidos a una revisión ciega por dos evaluadores.

Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente.

Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo inadecuado de información por parte de sus autores.

Presentation

The Journal TALINCREA: Talent, Intelligence and Creativity is a periodic publication and edited by Centro Universitario de Ciencias de la Salud of the Universidad de Guadalajara, Mexico. It born in October 2014 with the challenge of become in a specialized journal of the Universidad Guadalajara, as well as of two Spain's universities (Oviedo y La Laguna) specialists in psychology and education, have conjugated efforts to build a space where comes together three relevant topics to the enveloped of the potential human and that give the name to such journal: talent, intelligence, and creativity. It is created to be open, plural, international and with a clear bet to be placed between the journals of quality.

Talincrea was born with his open's pages and to disposition of every interested in give to meet to the readers their works in the areas of theoretical research, experimental or of intervention referrals to the topic addressed and that contribute to the advance of it, as long as they keep the scientific rigor, the originality and the quality required.

The journal share works in three languages: Spanish, English and Portuguese. The works have to be original, unpublished and doesn't simultaneously subdue to a process of revision from part of another journal.

Every article shared are subdued to one blind journal by two evaluators.

Is allowed the reproduction of the content if source is acknowledged. The property rights of the information contained in the articles, the elaboration, as well the opinions expressed are responsibility exclusive of the authors. The journal doesn't make responsibility of the improper management of information by part of the authors.

Editorial	1
<i>Artículos originales:</i>	
Diferencias de personalidad en función del género y las altas capacidades intelectuales. <i>[Personality differences based on gender and high Intellectual abilities.]</i> Quintero y Aguirre.	3
Ci, Grit, compromiso académico y su relación con el rendimiento académico. <i>[ci, grit, academic engagement and its relationship To academic performance.]</i> Relwani y González.	18
Evolução de matrículas de estudantes com altas habilidades / superdotação em mato grosso do sul no período de 2009 a 2019. <i>[Evolution of gifted students' enrollments in mato grosso do sul from 2009 to 2019.]</i> Amaral, Da Silva y Monteiro.	27
Comprobación de la bondad psicométrica de un instrumento para la detección de altas capacidades en España. <i>[Testing the psychometric goodness-of-fit of an instrument for the detection of high abilities in Spain.]</i> Delgado y Padrón.	49
Altas capacidades en instituciones de acogida institucional: una experiencia en Brasil. <i>[high abilities in institutional care: an experience in Brazil.]</i> Rodrigues y de Araujo.	62
Expectativas del profesorado en la intervención de las altas capacidades. <i>[Teacher's expectations in the intervention of high abilities.]</i> Betancourt, Rodríguez, Valadez y Borges.	78
Dotación extrema: desarrollo, desafíos y estrategias de intervención. <i>[Extreme giftedness: development, challenges, and intervention strategies.]</i> Quintero y Aguirre.	96

EDITORIAL

Ponemos nuevamente a su disposición el nuevo número de la revista (año 10, número 21, octubre 2024), que, siguiendo en el camino dirigido a alcanzar una alta calidad y pluralidad científica, cuenta con siete trabajos de gran interés en el campo de las Altas Capacidades Intelectuales, el Talento y la Creatividad.

En este número, encontrarán temáticas actuales que versan sobre aspectos tales como la personalidad y el género, grit, compromiso académico, la identificación de alumnos, instrumentos de detección, expectativas del profesorado y, dotación extrema. Con el propósito de invitarles a realizar una lectura, realizaremos un breve esbozo de cada uno de ellos.

El primer trabajo analiza la relación entre la personalidad y las altas capacidades intelectuales en adolescentes, así como la influencia del grupo y el género. Los resultados mostraron que no hay diferencias significativas en personalidad según el grupo, género o la interacción de ambas variables, con lo cual con estos hallazgos se desmitifican estereotipos respecto al género.

Un segundo trabajo tuvo como propósito evaluar la relación del CI, el Grit, el compromiso y el rendimiento académicos. Los resultados indicaron que no hay relación entre las variables estudiadas y el rendimiento académico.

En tercer lugar, encontrarán un artículo donde se llevó a cabo un análisis sobre la evolución de la matrícula de los estudiantes con superdotación en las ciudades pertenecientes a la provincia del Mato Grosso do Sul, en el período de 2009 hasta 2019., encontrando un aumento significativo en el número de alumnos con superdotación matriculados en esta provincia.

Indudablemente uno de los temas que más interés despierta es el de la identificación y detección del alumnado con altas capacidades. Precisamente un cuarto artículo presenta un estudio donde se pretendió comprobar la bondad psicométrica del instrumento de detección DIAC-F, cuyos resultados reflejaron que la prueba es válida y fiable, con lo cual este instrumento puede ser útil en un futuro para emplearse en el proceso de detección de población con altas capacidades.

Siguiendo esta línea, el quinto artículo tuvo como objetivo detectar altas capacidades en alumnos de instituciones de acogida institucional y ofrecer una intervención a los alumnos señalados.

Una figura central en la atención del alumnado con altas capacidades es el profesorado. En este sexto artículo, los autores analizaron el impacto a nivel social en el alumnado con altas capacidades que ingresaron a una escuela por agrupamiento total (CEPAC), desde la perspectiva del profesorado y, a su vez, conocer las expectativas del profesorado respecto a CEPAC y al alumnado con altas capacidades. Los resultados indicaron un incremento en la socialización del

alumnado desde el punto de vista del profesorado. Sin embargo, las expectativas de estos continúan influenciadas por una visión tradicional.

Cerramos este número con un artículo que toca una temática poco abordada que es la dotación extrema. En este artículo se analiza la literatura actual sobre dotación extrema, prestando 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.

Así pues, les invitamos a leer cada uno de los artículos que componen este número

DIFERENCIAS DE PERSONALIDAD EN FUNCIÓN DEL GÉNERO Y LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**PERSONALITY DIFFERENCES BASED ON GENDER AND HIGH INTELLECTUAL ABILITIES**

Ricardo Quintero Rodríguez* y Triana Aguirre Delgado*

*Universidad de La Laguna, España

Autor para correspondencia: rquinter@ull.edu.es**Resumen**

La inteligencia y la personalidad se sitúan como los constructos más investigados en la literatura científica en el ámbito de la psicología. El presente estudio analiza la relación entre la personalidad y las altas capacidades intelectuales en adolescentes, así como la influencia del grupo y el género. La muestra incluyó a 232 adolescentes de 11 a 16 años de las Islas Canarias, divididos en dos grupos: estudiantes con altas capacidades intelectuales (51 mujeres y 65 hombres) y una muestra comunitaria equivalente (51 mujeres y 65 hombres). Se utilizaron el Cuestionario de Personalidad de los Big Five para Niños, Adolescentes y Adultos (MASK-5) y el Test Adaptativo de Inteligencia General (MATRICES-TAI). Los resultados no mostraron diferencias significativas en personalidad según el grupo, género o la interacción de ambas variables. Estos hallazgos desmitifican estereotipos y sugieren que las diferencias en estudiantes con altas capacidades intelectuales no se deben a su personalidad. Tampoco se encontraron diferencias significativas en personalidad entre chicos y chicas. Se destaca la importancia de seguir investigando las necesidades particulares de estos estudiantes y de promover un enfoque educativo inclusivo que atienda sus necesidades socioafectivas, reforzando así la equidad en la atención educativa.

Palabras clave: altas capacidades intelectuales; adolescentes; personalidad; género.

Abstract

Intelligence and personality are positioned as the most researched constructs in the scientific literature within the field of psychology. This study analyzes the relationship between personality and high intellectual abilities in adolescents, as well as the influence of group and gender. The sample included 232 adolescents aged 11 to 16 from the Canary Islands, divided into two groups: students with high intellectual abilities (51 girls and 65 boys) and an equivalent community sample (51 girls and 65 boys). The Big Five Personality Questionnaire for Children, Adolescents, and Adults (MASK-5) and the Adaptive Test of General Intelligence (MATRICES-TAI) were used. The results did not show significant differences in personality according to group, gender, or the interaction of both variables. These findings debunk stereotypes and suggest that differences in students with high intellectual abilities are not due to their personality. No significant personality differences were found between boys and girls either. The importance of continuing to research the particular needs of these students and

promoting an inclusive educational approach that addresses their socio-emotional needs is highlighted, thereby reinforcing equity in educational attention.

Keywords: high intellectual abilities; adolescents; personality; gender.

La conceptualización de las ACI ha cambiado considerablemente a lo largo del tiempo. Actualmente, aunque no tiene una definición única y precisa, sigue evolucionando (Baldini y Logrieco, 2024). Una definición ampliamente aceptada en la actualidad describe un individuo que, en comparación con sus iguales, exhibe o tiene el potencial de exhibir una capacidad notable en un momento determinado y en áreas específicas consideradas importantes dentro de su cultura de permanencia (Pfeiffer, 2012). La Asociación Nacional para Niños Dotados (NAGC, por sus siglas en inglés) los define como aquellos que poseen habilidades significativamente superiores a las comunes para su edad, destacándose en uno o más ámbitos como el intelectual, creativo, artístico, de liderazgo o en áreas académicas específicas como el lenguaje, las matemáticas o las ciencias.

La literatura especializada ha destacado que los estudiantes con ACI presentan varias características notables. Desde una perspectiva diferencial, la ACI se concibe como una manifestación del funcionamiento intelectual con correlatos funcionales y estructurales específicos. Dicha concepción sugiere que una característica relevante de la ACI es una capacidad ejecutiva superior, destacándose en particular una memoria de trabajo más eficiente (Aubry et al., 2021; Sastre-Riba y Ortiz-Alonso, 2018). Un metaanálisis reciente refuerza que tienen un rendimiento significativamente superior en la memoria de trabajo, especialmente en la memoria verbal ($g = 0,969$) y la visual ($g = 0,674$), en comparación con sus pares de

inteligencia promedio (Rodríguez-Naveiras et al., 2019). Asimismo, se resalta mayor organización y complejidad en la resolución de tareas (Sastre-Riba, 2008), habilidad para la autorregulación metacognitiva (Sastre-Riba, 2012), gran curiosidad y memoria excepcional (García-Cepero et al., 2012). Su procesamiento de información es de naturaleza analógica, demostrando una notable capacidad para transferir sus estrategias de resolución de problemas a situaciones novedosas, lo que implica el uso de habilidades metacognitivas y meta-memoria, con una participación significativa de la corteza prefrontal (Vaivre-Douret, 2011).

Aunque la mayor parte de los estudios sobre ACI se ha enfocado en las características cognitivas (Sastre-Riba, 2008), también existe una cantidad considerable de investigaciones que exploran el desarrollo socioafectivo. Este grupo se caracterizan por un desarrollo asincrónico, donde el dominio cognitivo progresa más rápidamente que otros dominios, como el afectivo y el físico (Infantes-Paniagua et al., 2022). En este sentido, algunas investigaciones afirman que puedan presentar características socioemocionales particulares (Rinn y Majority, 2018). Este campo de estudio ha tenido una historia extensa y compleja, a menudo marcada por intensos debates entre defensores de dos posturas opuestas. Es importante reconocer que, aunque hay numerosos estudios que examinan el área socioafectiva, las interpretaciones y

conclusiones de estos trabajos son a menudo objeto de intenso debate.

Una primera postura sostiene que, debido a sus capacidades cognitivas superiores, se espera que los jóvenes con ACI presenten un ajuste psicosocial normativo o superior en comparación con sus compañeros no superdotados (Borges et al., 2011; Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez, 2014). Por otro lado, una segunda postura argumenta que estos jóvenes son especialmente susceptibles y corren el riesgo de desarrollar problemas sociales y emocionales durante períodos críticos, como la adolescencia (Shani-Zinovich y Zeidner, 2009). Al respecto, se argumenta que no presentan más trastornos psiquiátricos sus pares, pero sí una mayor vulnerabilidad al estrés y habilidades de afrontamiento reducidas, lo cual predice psicopatología (Aykutlu et al., 2024).

La investigación socioafectiva en el contexto de las ACI examina variables tales como el perfeccionismo, autoconcepto, autoeficacia, rasgos de personalidad, entre otros. En este sentido, un metaanálisis reciente encontró que no hay diferencias significativas en los niveles de perfeccionismo entre ACI y sus compañeros. Las dimensiones del perfeccionismo actúan como un moderador significativo, con estudiantes ACI mostrando mayores esfuerzos perfeccionistas y menores preocupaciones perfeccionistas (Ogurlu, 2020). Un reciente estudio mostró que el alumnado con ACI tienen mayores niveles de perfeccionismo intrínseco, modulándose esta relación por el género, siendo más altos en mujeres (González y Gómez, 2022). Por otro lado, un metaanálisis encontró que los alumnos con ACI tienen un autoconcepto general y académico más alto, especialmente en matemáticas. No hubo diferencias significativas en autoconcepto conductual y

emocional, y solo leves diferencias en el autoconcepto social. Sin embargo, en autoconcepto físico puntuaron más bajo (Infantes-Paniagua et al., 2022). Al respecto, otro metaanálisis encontró que los estudiantes con ACI tienen una autoeficacia moderadamente mayor, aunque estas diferencias están influenciadas por factores contextuales y demográficos (Abdulla-Alabbasi et al., 2023).

La relación entre la personalidad y la inteligencia ha sido objeto de estudio durante más de un siglo, y aunque se han realizado numerosas investigaciones, muchas de las relaciones entre estos dos aspectos fundamentales de la individualidad humana aún permanecen desconocidas (Stanek y Ones, 2023). La personalidad, definida como una organización dinámica que determina cómo las personas actúan, piensan y se ajustan a su entorno (Allport, 1937), conforma un conjunto de rasgos duraderos y de características específicas que brindan estabilidad e individualidad a cada persona (Feist, 2010). El Modelo de personalidad de Cinco Factores (Costa y McCrae, 1987) o los Cinco Grandes (Goldberg, 1990) desarrollado a partir de un enfoque léxico (Digman, 1990), es actualmente el marco más reconocido en la investigación sobre la personalidad. Según este modelo, la personalidad está compuesta por cinco factores independientes: Apertura, Responsabilidad, Extraversión, Amabilidad y Neuroticismo.

En este campo, algunos autores han investigado los perfiles de personalidad en el alumnado de ACI utilizando el modelo de personalidad de cinco factores encontrando que ciertos rasgos, como la apertura y la responsabilidad, tienden a estar más acentuados en individuos con ACI (McCrae et al., 2002). Otros estudios indican que

tienden a puntuar más alto en neuroticismo (Ramzi et al., 2011), mientras que otros sugieren lo contrario y encuentran que obtienen puntajes más altos en apertura y más bajos en neuroticismo en comparación con sus compañeros (Dimitrijević, 2012; Limont et al., 2014; Zeidner y Shani-Zinovich, 2011). Otras investigaciones afirman que la relación entre las ACI y los rasgos de personalidad, específicamente neuroticismo y extraversión, no ha sido concluyente (Mammadov et al., 2018). Un reciente metaanálisis reveló que los individuos con ACI tienen mayor apertura, pero no mostró diferencias significativas en extraversión, amabilidad, responsabilidad y neuroticismo. Sin embargo, los autores afirman que estos estudios no han arrojado resultados concluyentes (Ogurlu y Özbey, 2022). En un estudio reciente (Flores et al., 2024), llevado a cabo con estudiantes universitarios, se han encontrado diferencias significativas en responsabilidad, pero a favor de la muestra comunitaria.

La investigación sobre diferencias de personalidad entre individuos con ACI y sus pares a menudo adolece de importantes limitaciones metodológicas, como pueden ser inconsistencias en la conceptualización de la alta capacidad o de las distintas denominaciones (superdotación o alumnos sobresalientes), así como el uso de muestras reducidas y no representativas (Martin et al., 2010). Además, los grupos de control no siempre han sido adecuados, comparándose a menudo con datos normativos en lugar de grupos apropiados de muestras no comunitarias (Pérez et al., 2020). A pesar de esto, se ha concluido que los perfiles de personalidad de los estudiantes superdotados no coinciden con estereotipos negativos (Tejera et al., 2017; Zeidner y Shani-Zinovich, 2011). La variabilidad en los resultados refleja la complejidad del tema y

subraya la necesidad de mayor rigor metodológico en futuras investigaciones.

La evidencia muestra que las mujeres suelen puntuar más alto en extraversión y neuroticismo (Costa et al., 2001), mientras que los estudiantes talentosos tienden hacia la introversión, con las mujeres más propensas a la extraversión (Lee et al., 2020). Las niñas con ACI son menos identificadas (Bianco et al., 2011), lo que resulta en una menor participación en programas específicos (Petersen, 2013). Esto evidencia un sesgo en la identificación y reconocimiento de ACI en España, donde solo un 35% de las alumnas ACI son identificadas en comparación a sus compañeros varones, reflejando una desigualdad prevalente en la mayoría de comunidades (Quintero et al., 2023). Las mujeres con ACI son consideradas un grupo vulnerable y de riesgo por el Comité Económico y Social Europeo, ya que su representación en la sociedad es notablemente inferior en comparación con la de los niños varones (Muñoz, 2018).

En este contexto, es fundamental profundizar en el estudio de las diferencias de personalidad y género para comprender las necesidades y características del alumnado con ACI, indagando las implicaciones de estas tendencias en el ámbito educativo y clínico, ya que la personalidad tiene el potencial de influir significativamente en los intereses (Lippa, 2010), las elecciones de carrera (Su et al., 2009), el bienestar subjetivo (Anglim et al., 2020; Busseri y Erb, 2023), la salud (Jokela et al., 2013) y la psicopatología (Bardach et al., 2023).

Por tanto, el objetivo general de esta investigación es conocer las diferencias en personalidad entre ACI y su grupo

normativo, y si hay diferencias en función del género. A la vista de la literatura consultada, se puede hipotetizar que existen diferencias entre personas de ACI y muestra comunitaria en personalidad, así como también en relación al género de las personas del estudio.

Método

Participantes

Este estudio forma parte de una investigación más amplia, la cual utilizó el método de muestreo por conveniencia. La muestra examinada estuvo compuesta por 1166 adolescentes, procedentes de 14 centros educativos ubicados en la Comunidad Autónoma de Canarias. La distribución del alumnado por género y curso se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1

Estadísticos de los/as participantes de la investigación

Género	Curso			Total	Edad		
	1ºESO	2ºESO	3ºESO		M	DE	Rango
Hombre	174	206	189	569	13,25	0,987	11-16
Mujer	205	220	172	597	13,13	0,924	11-15

A partir de la muestra general se obtuvo, con un muestreo intencional, la específica de este trabajo, seleccionando al alumnado con ACI, quienes obtuvieron una puntuación en cociente intelectual (CI) de 120 o superior, mientras que el grupo

control de muestra comunitaria se formó con estudiantes de CI entre 95 y 105, equiparados en edad, género y curso. La distribución de los participantes según curso y grupo se especifica en la Tabla 2.

Tabla 2

Medias y desviaciones típicas de edad de la muestra, por género y curso

	Muestra comunitaria		ACI	
	Hombres (n = 65)	Mujeres (n = 51)	Hombres (n = 65)	Mujeres (n = 51)
1ºESO	12,2 (0,4)	12,1 (0,4)	12,2 (0,5)	12,2 (0,4)
2ºESO	13,0 (0,4)	13,0 (0,4)	13,1 (0,3)	12,2 (0,3)
3ºESO	14,3 (0,8)	14,1 (0,4)	14,2 (0,5)	14,1 (0,5)

Instrumentos

Los instrumentos usados en este estudio se detallan a continuación.

Test Adaptativo de Inteligencia General (MATRICES-TAI; Abad et al., 2020). Mide inteligencia general y fluida mediante matrices gráficas y razonamiento inductivo fundamentado en la Teoría de Respuesta al Ítem y en forma de Test Adaptativo Informatizado. Se aplica a personas entre 6 y 74 años, tanto individual como colectivamente. Selecciona 27 ítems de 326 usando técnicas bayesianas para estimar la Probabilidad de Examen Aprobatorio. Ofrece baremos ajustados por edad y nivel educativo, con el Nivel D para alumnos de primero y segundo curso, y el Nivel E para los de tercer curso. Aunque la recolección de datos aún está en curso, estudios previos muestran una alta fiabilidad ($\alpha = ,86$) y correlación ($r = ,72$).

Cuestionario de Personalidad de los Big Five para Niños, Adolescentes y Adultos (MASK-5; Solar et al., 2023). Es una prueba de autoinforme que evalúa los cinco factores principales de la personalidad y las facetas asociadas a estos factores. Consta de 164 ítems en 25 escalas, aplicable a personas mayores de 12 años en adelante. Posee alta fiabilidad que oscila entre ,85 y ,92, además de una estructura factorial respaldada por análisis factorial exploratorio.

Procedimiento

El presente estudio se realizó utilizando un diseño ex post facto retrospectivo. Es importante resaltar que esta investigación forma parte de un estudio más amplio.

Para su realización, en primer lugar, se solicitó la autorización para llevar a cabo la investigación ante el Comité de Ética de la

Investigación y Bienestar Animal de la Universidad de La Laguna, que fue concedida (Número de registro: CEIBA2021-0449).

Posteriormente, se estableció contacto con los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias para solicitar la autorización correspondiente para llevar a cabo el estudio. Una vez que los centros contactados aceptaron participar en el estudio, se proporcionó al alumnado y sus familias un documento informativo detallado sobre la investigación, seguido de la solicitud de consentimiento informado. Además, se solicitó consentimiento informado a padres y madres del alumnado menor de 14 años, así como directamente al estudiantado mayor de 14 años. Este proceso asegura el cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018, del 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE n°294 de 6 de diciembre), así como del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo del 27 de abril de 2016.

De forma posterior, con las autorizaciones pertinentes, se administraron las pruebas colectivamente en los centros educativos, con evaluadores y profesorado presentes. Se informó al alumnado sobre la confidencialidad y el uso académico de los datos, asignándoles un código individual para el anonimato. Las pruebas se completaron electrónicamente a través de la plataforma *TEAcorrige* de TEA Ediciones.

Análisis de datos

La fiabilidad de los factores para la muestra se llevó a cabo a través de Alfa de Cronbach, con el programa Jamovi, en su versión 2.3.21. Para determinar la existencia debidas a capacidad intelectual y género, se

llevó a cabo un MANOVA, siendo género y grupo (ACI/ Muestra comunitaria) las variables independientes y los cinco factores de personalidad las variables dependientes, usando el SPSS v.26.

Resultados

Como es preceptivo, se llevó a cabo un análisis de fiabilidad tanto para el MASK-5 como para cada uno de sus factores por separado. Además, se invirtieron las puntuaciones de los ítems que lo requerían. La fiabilidad obtenida fue de ,84. La consistencia interna de cada factor se muestra en la tabla 3.

Tabla 3

Estadísticas de fiabilidad de los factores del MASK-5

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>α</i> de Cronbach
Apertura	17,5	3,07	,833
Responsabilidad	17,6	2,95	,876
Extraversión	17,4	3,18	,864
Amabilidad	17,3	2,37	,721
Neuroticismo	15,7	3,23	,844

Para comprobar las diferencias en personalidad tanto de talento como de género, se ha llevado a cabo un MANOVA. En este análisis, los cinco factores de personalidad se tomaron como variables dependientes, mientras que el género y la

capacidad intelectual (diferenciando entre ACI y muestra comunitaria) se consideraron variables independientes. Los estadísticos descriptivos correspondientes se presentan en la tabla 4.

Tabla 4

Estadísticos descriptivos

	Muestra comunitaria		ACI	
	Hombre (n = 65)	Mujer (n = 51)	Hombre (n = 65)	Mujer (n = 51)
Apertura	85,8 (15,7)	88,6 (17,4)	86,2 (14,3)	89,5 (14,2)

Tabla 4 (Cont.)

Estadísticos descriptivos

	Muestra comunitaria		ACI	
	Hombre (n = 65)	Mujer (n = 51)	Hombre (n = 65)	Mujer (n = 51)
Responsabilidad	88,7 (15,9)	84,9 (14,2)	87,8 (13,9)	91,4 (14,6)
Extraversión	90,7 (13,3)	85,8 (15,3)	84,7 (17,9)	86,7 (16,5)
Amabilidad	84,2 (12,3)	86,7 (11,6)	87,8 (10,9)	86,8 (12,6)
Neuroticisimo	81,0 (15,5)	78,0 (16,0)	76,7 (16,5)	77,4 (16,6)

Asimismo, se realiza la Prueba de Box de la igualdad de matrices de covarianzas y se concluye el cumplimiento del supuesto de igualdad (M de Box = 43,989, $F(45; 116314,541) = 0,938$, $p =$

,590). Para confirmar la homocedasticidad, se utilizó el test de Levene, cuyos resultados indican que se cumple este supuesto. Los resultados se muestran en la tabla 5.

Tabla 5

Contraste de Levene en el análisis MANOVA de personalidad en ACI y género

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	p
Apertura	1,605	3	228	,365
Responsabilidad	0,298	3	228	,827
Extraversión	2,086	3	228	,103
Amabilidad	0,343	3	228	,794
Neuroticismo	0,204	3	228	,894

El contraste MANOVA no evidencia diferencias significativas para la variables grupo y género. De igual forma, no resulta

significativo en su interacción. Los resultados se muestran en la tabla 6.

Tabla 6

Contraste multivariado de ACI y género sobre personalidad

	Lambda de Wilks	F	gl1	gl2	p	η ²
Grupo	,970	1,408	5	224	,222	,030
Género	,985	0,659	5	224	,655	,015
Interacción	,970	1,372	5	224	,236	,030

Discusión

La personalidad y la inteligencia son áreas amplias y esenciales que subyacen a las variaciones individuales (Feist, 2010; Stanek y Ones, 2023). Es crucial destacar que la identificación de similitudes y diferencias de género en estas esferas está afectada por una diversidad de factores sociales, culturales y biológicos (Zell et al., 2015). Una definición clara de las características de este alumnado es esencial para proporcionar una respuesta educativa adecuada, no solo en el ámbito académico, sino también en aspectos socioafectivos.

De esta manera, uno de los logros más destacado de esta investigación radica en visibilizar al alumnado con ACI y contribuir, aunque modestamente, a establecer las bases para futuras investigaciones en una dirección correcta. Al respecto, es crucial identificar las características que distinguen de manera inequívoca a las personas con ACI, aspecto que en relación con la personalidad, este estudio aborda dicha diferenciación, examinando el papel modulador del género.

En relación con la cuestión del estudio sobre diferencias en personalidad entre grupos y por género, los hallazgos de esta investigación no evidencian diferencias

significativas. Estos resultados no contrastan con estudios anteriores que señalaban la presencia de diferencias en algunos rasgos de personalidad, aunque con inconsistencias en los factores identificados por la literatura previa, como la apertura y la responsabilidad (McCrae et al., 2002), neuroticismo y extraversión (Dimitrijević, 2012; Limont et al., 2014; Mammadov et al., 2018; Ramzi et al., 2011; Zeidner y Shani-Zinovich, 2011). Sin embargo, investigaciones recientes indican una mayor apertura en individuos con ACI, pero no encuentran diferencias significativas en otros factores (Flores et al., 2024; Ogurlu y Özbey, 2022).

Asimismo, los resultados del presente estudio concuerdan con la perspectiva de investigaciones que afirman que los perfiles de personalidad de los estudiantes ACI no se ajustan a los estereotipos negativos frecuentemente asociados con ellos (Pérez et al., 2017; Zeidner y Shani-Zinovich, 2011). En este sentido, aunque hay estudios previos que han encontrado diferencias de personalidad entre grupos y género, esta investigación no las ha detectado. Esto apoya la idea de que los estudiantes con ACI no se diferencian significativamente en términos de rasgos de personalidad de los cinco grandes de otros

estudiantes y no encajan en los estereotipos negativos.

Una de las aplicaciones directas de los resultados de este estudio es que, desde una perspectiva educativa, la uniformidad en los rasgos de personalidad entre estudiantes con ACI y sus pares sugiere que las estrategias educativas pueden enfocarse en estos dos grupos de manera inclusiva y generalizable, sin necesidad de diferenciar en base a los rasgos de personalidad. Sin embargo, es crucial mencionar que, aunque no existen diferencias significativas en los rasgos de personalidad, las diferencias en capacidades intelectuales y cognitivas de este alumnado sí requieren programas específicos para ACI. Estos programas deben estar diseñados específicamente para atender y potenciar las capacidades intelectuales y cognitivas de los estudiantes con ACI. Es fundamental proporcionarles desafíos apropiados y oportunidades de desarrollo que se alineen con su nivel de competencia. En este sentido, los programas deben enfocarse en las diferencias en capacidades intelectuales y cognitivas, ya que es en este ámbito donde se encuentran las principales diferencias, sin tomar en cuenta los rasgos de personalidad, donde no hay diferencias significativas.

Las estrategias a implementar dependerán del alumnado, la escuela, la familia, el sistema educativo y la legislación del país. La selección de una estrategia es una decisión fundamental que requiere el rigor y el apoyo científico que la investigación puede proporcionar. Es fundamental analizar las implicaciones de estas tendencias en los contextos educativo y clínico, ya que la personalidad puede influir significativamente en los intereses (Lippa, 2010), trayectorias profesionales (Su et al., 2009), bienestar subjetivo (Anglim

et al., 2020; Busseri y Erb, 2023), salud (Jokela et al., 2013) y psicopatología (Bardach et al., 2023).

Una fortaleza notable de este estudio es su cuidadosa consideración de las limitaciones metodológicas que han influido en investigaciones anteriores sobre las diferencias de personalidad entre individuos ACI y sus pares (Martin et al., 2010; Pérez et al., 2020). En particular, este estudio se destaca por comparar al alumnado con ACI con un grupo normativo de referencia que comparte características sociodemográficas y culturales similares, lo cual minimiza el sesgo y garantiza una mayor validez y fiabilidad a los resultados. Es fundamental seguir realizando investigaciones de este tipo, utilizando muestras bien seleccionadas y grupos de control adecuados. Asimismo, es necesario determinar con precisión si existen características socioafectivas específicas en personas con ACI, o si estas características han sido identificadas en estudios previos que carecían de controles rigurosos.

En futuras investigaciones, sería interesante adoptar un enfoque que analice los elementos a nivel de faceta, tal como sugieren algunos estudios. Esta metodología permitiría un análisis más detallado al no considerar los factores de personalidad como dimensiones completamente discretas e independientes (Nielsen y Kajonius, 2024). En lugar de utilizar los Cinco Grandes, se analizarían sus facetas, lo que permitiría identificar diferencias en algunas de las subdimensiones que los componen. Diversos estudios ya han analizado la personalidad a nivel de faceta y defienden esta perspectiva para lograr interpretaciones más profundas (Dimitrijević, 2012; Möttus et al., 2019 ; Stanek y Ones, 2023).

Fondos

La realización de esta investigación ha sido posible gracias al respaldo económico proporcionado por la Fundación Caja Canarias, en el contexto del proyecto titulado "Empoderamiento femenino: Educar para fomentar el talento en STEM", identificado con la referencia 2020EDU95.

Referencias bibliográficas

- Abad, F. J., Sánchez-Sánchez, F., y Santamaría, P. (2020). *MATRICES-TAI. Test Adaptativo de Inteligencia General*. Madrid: TEA Ediciones.
- Abdulla-Alabbasi, A. M., Sultan, Z. M., Karwowski, M., Cross, T. L., y Ayoub, A. E. A. (2023). Self-efficacy in gifted and non-gifted students: A multilevel meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, *210*, 112244. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112244>
- Allport, G. W. (1937). Personality: a psychological interpretation. En *Personality: a psychological interpretation*. Holt.
- Anglim, J., Horwood, S., Smillie, L. D., Marrero, R. J., y Wood, J. K. (2020). Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *146*(4), 279-323. <https://doi.org/10.1037/bul0000226>
- Aubry, A., Gonthier, C., y Bourdin, B. (2021). Explaining the high working memory capacity of gifted children: Contributions of processing skills and executive control. *Acta Psychologica*, *218*, 103358. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2021.103358>
- Ayutlu, H. C., Dereli, F., Turan, B., Türk Kurtça, T., y Dursun, O. B. (2024). Gifted Children and Psychiatric Disorders: Is the Risk Increased Compared With Their Peers? *Gifted Child Quarterly*, *68*(3), 226-237. <https://doi.org/10.1177/00169862241239649>
- Baldini, R., y Logrieco, M. G. M. (2024). The Gifted Student: Gifts and Talents Development. *Elementa. Intersections between Philosophy, Epistemology and Empirical Perspectives*, *3*(1-2), 125-133. <https://doi.org/10.7358/elementa-2023-0102-balo>
- Bardach, L., Hübner, N., Nagengast, B., Trautwein, U., y von Stumm, S. (2023). Personality, intelligence, and academic achievement: Charting their developmental interplay. *Journal of Personality*, *91*(6), 1326-1343. <https://doi.org/10.1111/jopy.12810>
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D., y Leech, N. (2011). Gifted Girls: Gender Bias in Gifted Referrals. *Roepers Review*, *33*(3), 170-181. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500>
- Borges Del Rosal, Á., Hernández-Jorge, C., y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, *23*(3), 362-367.
- Busseri, M. A., y Erb, E. M. (2023). The happy personality revisited: Re-examining associations between Big Five personality traits and subjective well-being using meta-analytic structural equation modeling. *Journal of Personality*, *92*, 968-984. <https://doi.org/10.1111/jopy.12862>
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(1), 81-90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- Costa, P. T., Terracciano, A., y McCrae, R. R. (2001). Gender differences in personality traits across cultures: Robust and surprising findings. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*(2), 322-331. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.81.2.322>
- Digman, J. M. (1990). Personality Structure:

- Emergence of the Five-Factor Model. *Annual Review of Psychology*, 41(1), 417-440.
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.41.020190.002221>
- Dimitrijević, A. A. (2012). A faceted eye on intellectual giftedness: Examining the personality of gifted students using FFM domains and facets. *Psihologija*, 45(3), 231-256.
<https://doi.org/10.2298/PSI1203231A>
- Feist, G. J. (2010). The Function of Personality in Creativity. En *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 113-130). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.009>
- Flores, J. F., Rodríguez-Naveiras, E., Valadez, M. D., y Borges, A. (2024). Personalidad: comparación entre alumnado ACI y muestra comunitaria [Manuscrito en preparación]. Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología, Universidad de La Laguna
- García-Cepero, M. C., Proestakis, A. N., Lillo-Olivares, A., Muñoz, E. M., López-Valladares, C., y Guzmán-Garay, M. I. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1327-1340.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-4.cept>
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative «description of personality»: The Big-Five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(6), 1216-1229.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.6.1216>
- González Martín, A., y Gómez Madrid, M. (2022). Perfeccionismo y género en adolescentes de Altas Capacidades. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 9(17), 88-98.
- Hernández-Torrano, D., y Gutiérrez-Sánchez, M. (2014). *El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual*. 364, 251-272.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- Infantes-Paniagua, Á., Fernández-Bustos, J. G., Palomares Ruiz, A., y Contreras-Jordán, O. R. (2022). Diferencias en el autoconcepto entre alumnado con altas capacidades y alumnado general: un metaanálisis desde 2005 hasta 2020. *Anales de Psicología*, 38(2), 239-250.
<https://doi.org/10.6018/analesps.461971>
- Jokela, M., Batty, G. D., Nyberg, S. T., Virtanen, M., Nabi, H., Singh-Manoux, A., y Kivimäki, M. (2013). Personality and All-Cause Mortality: Individual-Participant Meta-Analysis of 3,947 Deaths in 76,150 Adults. *American Journal of Epidemiology*, 178(5), 667-675.
<https://doi.org/10.1093/aje/kwt170>
- Lee, S.-Y., An, D., y Choe, S.-U. (2020). Predicting psychiatric symptoms by personality types for gifted students. *High Ability Studies*, 31(1), 93-114.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1589428>
- Limont, W., Dreszer-Drogorób, J., Bedyńska, S., Śliwińska, K., y Jastrzębska, D. (2014). 'Old wine in new bottles'? Relationships between overexcitabilities, the Big Five personality traits and giftedness in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 69, 199-204.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.003>
- Lippa, R. A. (2010). Gender Differences in Personality and Interests: When, Where, and Why? *Social and Personality Psychology Compass*, 4(11), 1098-1110.
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00320.x>

- Mammadov, S., Cross, T. L., y Ward, T. J. (2018). The Big Five personality predictors of academic achievement in gifted students: Mediation by self-regulatory efficacy and academic motivation. *High Ability Studies*, 29(2), 111-133. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1489222>
- Martin, L. T., Burns, R. M., y Schonlau, M. (2010). Mental Disorders Among Gifted and Nongifted Youth: A Selected Review of the Epidemiologic Literature. *Gifted Child Quarterly*, 54(1), 31-41. <https://doi.org/10.1177/0016986209352684>
- McCrae, R. R., Costa, P. T., Terracciano, A., Parker, W. D., Mills, C. J., De Fruyt, F., y Mervielde, I. (2002). Personality trait development from age 12 to age 18: Longitudinal, cross-sectional and cross-cultural analyses. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1456-1468. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1456>
- Möttus, R., Sinick, J., Terracciano, A., Hřebíčková, M., Kandler, C., Ando, J., Mortensen, E. L., Colodro-Conde, L., y Jang, K. L. (2019). Personality characteristics below facets: A replication and meta-analysis of cross-rater agreement, rank-order stability, heritability, and utility of personality nuances. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117(4), e35-e50. <https://doi.org/10.1037/pspp0000202>
- Muñoz-Deleito, P. (2018). Mujeres jóvenes de altas capacidades: aceptar y ser aceptada, sin miedo, sin violencia, con inteligencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 120, 129-143.
- Nielsen, M. D., y Kajonius, P. (2024). Beyond the Big Five factors: using facets and nuances for enhanced prediction in life outcomes. *Current Psychology*, 43(20), 18621-18630. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05662-w>
- Ogurlu, U. (2020). Overview of meta-analyses on giftedness. *Gifted and Talented International*, 35(2), 110-127. <https://doi.org/10.1080/15332276.2021.1893135>
- Ogurlu, U., y Özbey, A. (2022). Personality differences in gifted versus non-gifted individuals: A three-level meta-analysis. *High Ability Studies*, 33(2), 227-251. <https://doi.org/10.1080/13598139.2021.1985438>
- Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., y Borges, A. (2020). Examining the Most and Least Changeable Elements of the Social Representation of Giftedness. *Sustainability*, 12(13), 53-61. <https://doi.org/10.3390/su12135361>
- Pérez Tejera, J., Borges del Rosal, Á., y Rodríguez-Naveiras, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea: Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51.
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342-348. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.002>
- Pfeiffer, S. I. (2012). Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), 3-9. <https://doi.org/10.1177/0734282911428192>
- Quintero, R., Gutierrez, S., y Borges, Á. (2023). Mapeo de la identificación de las altas capacidades intelectuales por género en España. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 9(18), 36-57.

- Ramzi, S., Pakdaman, S., y Fathabadi, J. (2011). The Developmental Study of Adjustment in Gifted and Non Gifted Adolescents and Youths Regarding Personality Characteristics. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 43-47. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.009>
- Rinn, A. N., y Majority, K. L. (2018). The Social and Emotional World of the Gifted. En *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 49-63). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_4
- Rodríguez-Naveiras, E., Verche, E., Hernández-Lastiri, P., Montero, R., y Borges, Á. (2019). Diferencias en memoria de trabajo entre alumnado superdotado y talentoso y muestras comunitarias: un meta-análisis. *Psicothema*, 31(3), 255-262. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.18>
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46(1), 11-16. <https://doi.org/10.33588/rn.46S01.2008008>
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Rev Neurol*, 54(Supl 1), S21-9.
- Sastre-Riba, S., y Ortiz-Alonso, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66(S01), 51. <https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018026>
- Shani-Zinovich, I., y Zeidner, M. (2009). On Being a Gifted Adolescent: Developmental, Affective, and Social Issues. En *Creativity in Mathematics and the Education of Gifted Students* (pp. 195-219). BRILL. https://doi.org/10.1163/9789087909352_014
- Solar, M.; Ortet-Walker, J.; Mezquita, L.; Ortet, G.; Ibáñez, M. I. (2023). Fiabilidad y validez de una prueba de personalidad para niños y adolescentes. *9th International Congress of Clinical and Health Psychology in Children and Adolescents. Aitana Research, Universitas Miguel Hernández, noviembre de 2023, Valencia, España.*
- Stanek, K. C., y Ones, D. S. (2023). Meta-analytic relations between personality and cognitive ability. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(23). <https://doi.org/10.1073/pnas.2212794120>
- Su, R., Rounds, J., y Armstrong, P. I. (2009). Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin*, 135(6), 859-884. <https://doi.org/10.1037/a0017364>
- Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children. *International Journal of Pediatrics*, 2011(1), 1-14. <https://doi.org/10.1155/2011/420297>
- Zeidner, M., y Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 566-570. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.007>
- Zell, E., Krizan, Z., y Teeter, S. R. (2015). Evaluating gender similarities and differences using metasynthesis. *American Psychologist*, 70(1), 10-20. <https://doi.org/10.1037/a0038208>

CI, GRIT, COMPROMISO ACADÉMICO Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO**CI, GRIT, ACADEMIC ENGAGEMENT AND ITS RELATIONSHIP TO ACADEMIC PERFORMANCE**

Jesús del Pino Relwani Moreno¹ y Adalberto González Martín²
Universidad de La Laguna

Autor para correspondência: alu0101513744@ull.edu.es¹ adalbertogm@gtisd.net²

Resumen

El rendimiento académico está influenciado por diversas variables, como el CI, el Grit y el compromiso académico. El objetivo de este estudio fue evaluar la relación entre estas tres variables y el rendimiento académico. Se contó con una muestra de 141 participantes y se realizó un análisis de regresión múltiple. Los resultados indicaron que no hubo una relación significativa entre ninguna de las variables y el rendimiento académico.

Estos hallazgos coinciden con estudios previos que señalan que, aunque la inteligencia es un predictor inicial del rendimiento académico, su influencia disminuye a niveles superiores de educación. Además, el Grit y el compromiso académico, que se esperaba que tuvieran un impacto positivo, tampoco mostraron tener un impacto relevante en este estudio.

Sin embargo, es importante considerar algunas limitaciones de este estudio. En primer lugar, la muestra fue relativamente pequeña y no representativa de la población general. En segundo lugar, el estudio se basó en autoinformes, lo que puede introducir sesgos en los resultados. En tercer lugar, el estudio no controló otras variables que podrían influir en el rendimiento académico, como el estatus socioeconómico o el apoyo familiar.

Pese a estas limitaciones, los resultados del estudio proporcionan información valiosa sobre la relación entre el CI, el Grit, el compromiso académico y el rendimiento académico. Los resultados sugieren que, aunque estas variables pueden tener un impacto en el rendimiento académico, su influencia puede ser menor de lo que se pensaba anteriormente.

Palabras Clave: CI, Grit, Compromiso académico, Rendimiento Académico

Abstract

Academic performance is influenced by several variables, such as IQ, Grit and academic engagement. The aim of this study was to evaluate the relationship between these three variables and academic performance. A sample of 141 participants was sampled and a multiple regression analysis was performed. The results indicated that there was no significant relationship between any of the variables and academic performance.

These findings are consistent with previous studies indicating that, although intelligence is an initial predictor of academic performance, its influence diminishes at higher levels of education. In addition, Grit and academic engagement, which were expected to have a positive impact, also did not show to have a relevant impact in this study.

However, it is important to consider some limitations of this study. First, the sample was relatively small and not representative of the general population. Second, the study was based on self-reports, which may introduce biases in the results. Third, the study did not control for other variables that could influence academic performance, such as socioeconomic status or family support.

Despite these limitations, the results of the study provide valuable information on the relationship between IQ, Grit, academic engagement and academic performance. The results suggest that, although these variables may have an impact on academic performance, their influence may be less than previously thought.

Keywords: IQ, Grit, Academic Engagement, Academic Performance

El rendimiento académico es un constructo multifactorial y complejo que actúa sobre cualquier persona durante el proceso de aprendizaje y que tradicionalmente ha sido descrito con un valor atribucional de logro medido mediante las calificaciones del estudiantado en las tareas académicas (Vélez y Roa, 2005). Estas calificaciones actúan como índice de medida para este constructo, actuando como variable cuantitativa y recogiendo el grado de éxito o fracaso académico (Vélez y Roa, 2005). Las notas obtenidas son un indicador claro, preciso y accesible que actúan como indicador que certifica el logro alcanzado. Se puede asumir que las notas son un reflejo de los logros académicos obtenidos en los diferentes componentes del aprendizaje, en el que se incluyen procesos personales, académicos y sociales (Rodríguez et al., 2004). Sin embargo, las notas no son lo único que explica el rendimiento académico. La autoeficacia percibida muestra una correlación positiva con el rendimiento académico (Serra, 2010). La ansiedad también parece jugar un papel importante en el rendimiento académico, siendo que la

ansiedad afecta al rendimiento durante los exámenes, y se ve influenciada por el nivel profesional de los progenitores (Mato-Vázquez et al., 2014). En resumen, el rendimiento académico es un factor que parece estar mediado por muy diversas y complejas variables. Es importante tener este hecho en cuenta de cara a estudiar de nuevo cuáles lo explican mejor.

Entre los factores que conforman e influyen en el rendimiento académico se pueden situar, por un lado, la inteligencia siendo un constructo que ha acaparado el foco de atención de la investigación en psicología, sobre todo en contextos educativos y laborales (Roth et al., 2015). Contextos en los cuales la inteligencia no solo cobra especial relevancia la hora de explicar los resultados de los alumnos, sino que también interactúa con otras variables que se han mostrado relevantes en este aspecto, como la memoria operativa o la comprensión lectora (Jiménez-Cárdenas et al., 2021). La inteligencia, entendida como capacidad general que posee un individuo para entender planteamientos complejos,

adaptarse de forma adecuada al ambiente, aprender de la experiencia previa, desarrollar diversas formas de resolución de problemas y ser capaz de aplicarlas en su desempeño diario (Baron y Leonberger, 2015), es el predictor del rendimiento académico más relevante, pues diversos estudios revelan su capacidad para predecir el éxito académico, siendo el factor con mayor capacidad predictiva por sí solo (Kaya et al., 2015; Paulus y Harms, 2004).

Otro constructo que ha ganado relevancia en la investigación sobre el rendimiento académico es el “grit”, planteado por Duckworth et al. (2007). Este concepto bifactorial se compone de la perseverancia en el esfuerzo y la coherencia en los intereses, y definido como la perseverancia y pasión por las metas a largo plazo, esto implica trabajar denodadamente por superar los retos planteados y permanecer persistentes en los esfuerzos a pesar de los fracasos, las adversidades y los estancamientos. Diversos estudios han evidenciado que el “grit” tiene un efecto directo en el rendimiento académico o mediado por variables motivacionales (Bowman et al., 2015; Sturman y Zappala-Piemme, 2017). Por otro lado, también se ha evidenciado su relación con factores conductuales como las estrategias de aprendizaje, estrategias de aprendizaje permanente, estrategias de regulación del aprendizaje mediando la relación entre grit y rendimiento académico (Weisskirch, 2018; Wolters y Hussain, 2015).

El compromiso académico es otro factor clave al investigar el rendimiento académico. La literatura científica muestra consistentemente su asociación con un rendimiento académico satisfactorio, altos niveles de autoeficacia (Bresó et al., 2011) y un aumento del bienestar y felicidad de los alumnos (Moyano y Riaño-Hernández,

2013). Algunos autores definen el compromiso académico como un estado psicológico fundamentado en los puntos fuertes del sujeto cuando se enfrenta a situaciones de agotamiento y/o ansiedad (Seligman et al, 2005). Sin embargo, otros autores lo definen como la actitud y la implicación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje escolar. En este sentido, lo conceptualizan como un fenómeno multidimensional que se manifiesta en tres dimensiones principales: conducta, cognición y emociones. Estas dimensiones se reflejan en aspectos como el cumplimiento de las normas (compromiso conductual), la dedicación mental para comprender el contenido (compromiso cognitivo) y el sentido de pertenencia a la comunidad educativa (compromiso emocional) (Parra-Pérez et al., 2023).

En la presente investigación pretendemos analizar la relación entre CI, Grit y compromiso académico con el rendimiento académico.

Método

Diseño

En este estudio se ha empleado una metodología de encuestas diseño transversal

Participantes

La muestra de esta investigación se seleccionó a través de un muestreo de conveniencia, reuniendo un total de 141 estudiantes pertenecientes a la Universidad de La Laguna, de los cuales 89 son mujeres y 52 hombres. Las participantes se encontraban entre el primer y el último año de carrera ($M= 21,6$; $DT=6,05$).

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en la recogida de datos han sido los siguientes:

En primer lugar, para medir la inteligencia se ha usado el *Matrices-TAI, Test Adaptativo de Inteligencia General* (Matrices-TAI) (Abad et al., 2016) mediante el cual se mide el Factor G (Inteligencia General). El participante realiza una serie de ejercicios basados en matrices gráficas en los que deberá seleccionar la figura que complete la serie de la matriz presentada. La prueba se realiza mediante un ordenador y de forma virtual. Los resultados son arrojados automáticamente en un Excel. Este test cuenta con un coeficiente de fiabilidad de ,86 (Sanchez-Sanchez et al., 2015).

En segundo lugar, para obtener las puntuaciones de Grit de los participantes se ha usado la Escala Grit de Oviedo (EGO), escala Grit de Oviedo (Postigo et al., 2021). Este cuestionario evalúa el Grit como constructo unidimensional mediante 10 ítems. El formato de respuesta utiliza una escala Likert de cinco niveles, que abarca desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo". La escala aporta una fiabilidad con un alfa de Cronbach de ,94.

En tercer lugar, para medir el compromiso académico se ha usado la *Escala de Compromiso Académico* (USAES) (Parra-Pérez et al., 2023). Este cuestionario evalúa el compromiso académico mediante 14 ítems que se agrupan en tres factores, compromiso conductual, compromiso cognitivo y compromiso afectivo. El formato de respuesta utiliza una escala Likert de cinco niveles, que abarca desde "nunca" hasta "siempre".

Por último, para obtener una medida del rendimiento académico de los participantes, se ha optado por establecer una pregunta abierta en la que los

participantes respondieron con su nota media.

Procedimiento

La investigación se realizó con la autorización del Comité de Ética de Investigación y Bienestar Animal de la Universidad de La Laguna (CEIBA2023-3362).

El procedimiento al completo cumple con la ley de protección de datos vigente que es la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE nº294 de 6 de diciembre) y del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016. Se informó a todos los participantes sobre el carácter voluntario de la investigación y se les solicitó firmar el consentimiento informado.

Las pruebas se encontraban en formato digital, por lo que se utilizó una de las salas de informática de la Universidad de La Laguna, para el pase de pruebas. Para garantizar la correcta realización de las pruebas había siempre un supervisor en la sala.

Análisis de datos

Para el análisis de la fiabilidad de los instrumentos, se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach. Para examinar la relación entre la inteligencia (CI), el "grit" y el compromiso académico con el rendimiento académico, se realizó una regresión múltiple. Ambos análisis se llevaron a cabo utilizando el software Jamovi, versión 2.4.7.0.

Resultados

Se llevó a cabo un análisis de la fiabilidad tanto para la Escala Grit de Oviedo (EGO) y la Escala de Compromiso Académico (USAES). La fiabilidad obtenida fue de ,93 y ,80, respectivamente. La consistencia interna, así como la media de las puntuaciones, de los factores de la segunda escala se muestra en la tabla 1.

Tabla 1
Estadísticas de fiabilidad de los factores del USAES

	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>α de Cronbach</i>
Compromiso conductual	19,3	4,25	0,634
Compromiso cognitivo	14,6	3,31	0,748
Compromiso afectivo	20,1	2,75	0,537

Discusión

Se realizó una regresión múltiple tomando como variable dependiente el rendimiento académico, medido a través de la nota media de los participantes. Las variables independientes incluídas en el modelo fueron la puntuación total en la prueba de Matrices-TAI, la Escala Grit (unidimensional) y los factores del compromiso académico (conductual, cognitivo y afectivo). Los resultados no fueron significativos ($R = ,178$; $R^2 = ,0319$; $F(5,134) = ,882$; $p = ,495$), lo que indica que estas variables no explican de manera significativa la varianza en el rendimiento académico.

Los hallazgos de esta investigación coinciden con lo observado en estudios anteriores: si bien la inteligencia sigue siendo el principal predictor del éxito académico, especialmente en etapas tempranas de la educación, su influencia en el rendimiento tiende a disminuir a medida que los estudiantes progresan en su trayectoria educativa. Esto se debe, en gran medida, a un proceso de "autoselección" que ocurre a lo largo del recorrido académico. En otras palabras, aquellos estudiantes que presentan mayores dificultades para el aprendizaje, las cuales pueden estar relacionadas con un coeficiente intelectual más bajo, tienden a abandonar sus estudios

antes. Como consecuencia, la población estudiantil que alcanza niveles educativos superiores, como la universidad, está compuesta en mayor medida por individuos con mayores capacidades intelectuales. Al llegar a este punto, la variabilidad en el CI entre los estudiantes se puede ver reducida significativamente, lo que provoca que la inteligencia pierda fuerza como predictor del rendimiento académico.

Sin embargo, dada la definición de Grit, sería esperable encontrar una relación entre el rendimiento y este constructo, como la señalada en diversos estudios (Credé et al., 2017; Yudiar et al., 2022). Esta variable, que en principio parecía prometedora, no muestra relevancia en el presente estudio ni en investigaciones recientes, como la de Borges en 2023. El compromiso académico también se esperaba que tuviera una relación con el rendimiento, pero no fue así. Por lo tanto, es fundamental identificar variables que realmente expliquen el rendimiento académico. Entre las limitaciones de este estudio se destaca que las medidas de rendimiento se basan en autoinformes; aunque se confía en la honestidad de los estudiantes, esta es una medida poco objetiva y que supone un riesgo.

Referencias

- Baron, I.S., Leonberger, K.A. (2012). Assessment of Intelligence in the Preschool Period. *Neuropsychology Review*, 22(4), 334-344. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9215-0>
- Borges, A. (2023) *Características socioafectivas y cognitivas y su relación con resultados educativos (CASOCORE)* [Informe científico] Fundación Universidad Empresa ULL
- Bowman, N. A., Hill, P. L., Denson, N., y Bronkema, R. (2015). Keep on truckin' or stay the course? Exploring grit dimensions as differential predictors of educational achievement, satisfaction, and intentions. *Social Psychological and Personality Science*, 6(6), 639-645. <https://doi.org/10.1177/1948550615574300>
- Bresó, E., Schaufeli, W.B. y Salanova, M. Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *High Educ* 61, 339-355. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9334-6>
- Credé, M., Tynan, M. C., y Harms, P. D. (2017). Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. *Journal of Personality and Social Psychology*, 113(3), 492-511. <https://doi.org/10.1037/pspp0000102>
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., y Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Jiménez-Cárdenas, J., Gómez-Veiga, I., y García-Madruga, J. A. (2021). Relaciones entre memoria operativa, inteligencia, comprensión lectora y rendimiento académico en Historia en 4º de la Educación Secundaria. *Estudios sobre Educación*. 41. 10.15581/004.41.004.
- Kaya F., Juntune, J., y Stough L. (2015). Intelligence and Its Relationship to Achievement. *İlköğretim Online*, 14(3), 1060-1078. <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/963>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. *Boletín Oficial del Estado*, n. 294, de 6 de diciembre de 2018 Referencia: BOE-A-2018-16673.
- Mato-Vázquez, D., Muñoz-Cantero, J.M., y Chao-Fernández, R. (2014). Influencia de la profesión de los padres en la ansiedad hacia la matemática y su relación con el rendimiento académico en alumnos de secundaria. *Ciencias Psicológicas*. 8(1). 69-77. 10.22235/cp.v8i1.1041.
- Moyano, N., y Riaño-Hernández, D. (2013). Burnout escolar en adolescentes españoles: Adaptación

- y validación del School Burnout Inventory. *Ansiedad y estrés*, 19(1), 95-103. [PDF](#)
- Paulhus, D. L., y Harms, P. D. (2004). Measuring cognitive ability with the overclaiming technique. *Intelligence*, 32(3), 297-314. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2004.02.001>
- Parra-Pérez, L.G., Valdés-Cuervo, A.A., Urías-Murrieta, M., Addo, R., Cota-Valenzuela, L.V., y García-Vázquez, F.I. (2023) Development and psychometric evidence of the Academic Engagement Scale (USAES) in Mexican college students. *PLOS ONE* 18(12): e0288012. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288012>
- Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2003). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza*, 334.
- Roth, B., Becker, N., Romeyke, S., Schäfer, S., Domnick, F., y Spinath, F. M. (2015). Intelligence and school grades: A meta-analysis. *Intelligence*, 53, 118-137. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2015.09.002>
- Sánchez- Sánchez, F., Santamaría, P. y Abad, F. J. (2015). *Matrices. Test de Inteligencia General*. TEA Ediciones.
- Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *The American psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Serra-Taylor, J. (2010). Autoeficacia y Rendimiento Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Griot*. 3(2).
- Sturman, E. D., y Zappala-Piemme, K. (2017). Development of the Grit Scale for Children and Adults and its relation to student efficacy, test anxiety, and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 59, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.08.004>
- Vélez van Meerbeke, A., y Roa González, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8(2), 24-32. Recuperado en 01 de agosto de 2024, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132005000200005&lng=es&esytlng=es.
- Weisskirch, R. S. (2018). Grit, self-esteem, learning strategies and attitudes and estimated and achieved course grades among college students. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 37(1), 21-27.

<https://doi.org/10.1007/s12144-016-9485-4>

Wolters, C. A., y Hussain, M. (2015). Investigating grit and its relations with college students' self-regulated learning and academic achievement. *Metacognition and Learning*, 10(3), 293–311.

<https://doi.org/10.1007/s11409-014-9128-9>

Yudiar, A., Supriatna, M., y Yudha, E. S. (2022). Grit instrument development on high school students: Rasch model analysis. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian dan Kajian Kepustakaan di Bidang Pendidikan, Pengajaran dan Pembelajaran*, 8(2), 258-266.

<https://doi.org/10.33394/jk.v8i2.4794>

EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL NO PERÍODO DE 2009 A 2019**EVOLUTION OF GIFTED STUDENTS ENROLLMENTS IN MATO GROSSO DO SUL FROM 2009 TO 2019****EVOLUCIÓN DE LAS MATRÍCULAS DE ALUMNOS CON SUPERDOTACIÓN EN MATO GROSSO DO SUL EN EL PERÍODO 2009 HASTA 2019**

Bárbara Amaral Martins¹, Nathaly da Silva Moura² y Jeanny Monteiro Urquiza³

Autor para correspondencia: barbara.martins@ufms.br

Resumo

As altas habilidades/superdotação (AH/SD) figuram crescente interesse nos contextos alusivos à educação formal, uma vez que, na atualidade, busca-se compreender cada vez mais os processos de identificação e atendimento relacionados ao seu público, numa tentativa de conferir atenção educacional às suas necessidades. No entanto, para que haja a emergência de iniciativas que objetivem desenvolver as potencialidades desse grupo populacional, é preciso reconhecê-lo nos contextos escolares e planejar estratégias que sejam capazes de contemplar as suas demandas formativas. À vista dessas discussões, o presente estudo se originou de inquietações relacionadas ao mapeamento de discentes com comportamentos superdotados matriculados no estado de Mato Grosso do Sul e se propôs a analisar a evolução de matrículas de estudantes com AH/SD nas cidades sul-mato-grossenses no período de 2009 a 2019. O método adotado para a realização desse trabalho é a pesquisa descritiva e os dados referentes às matrículas foram tratados quantitativamente por meio da estatística descritiva. Os resultados indicaram que houve um aumento expressivo no número de estudantes com AH/SD matriculados no referido estado, mas convém refletir que a inclusão desse alunado se dá muito além de sua presença nas instituições escolares: é preciso ofertar-lhe oportunidades, de modo que haja atenção educacional às suas especificidades por meio de serviços e práticas (curriculares e extracurriculares) que lhes desenvolvam os potenciais.

1Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), com Doutorado Sanduíche na Universidade do Minho, em Portugal. Professora Adjunta do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, do Campus do Pantanal (CPAN/UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI/UFMS)

2Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal (UFMS/CPAN). Professora de Idiomas.

3Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI/UFMS) e do Grupo de Pesquisa para o Desenvolvimento do Potencial Humano (GRUPOH/UFSCar).

Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação; Matrículas; Atendimento Educacional; Inclusão.

Abstract

Giftedness is gaining a growing interest in contexts of formal education, since nowadays, it is sought a better understanding of the processes of identification and care related to its public, in an attempt to give educational attention to their needs. However, in order to guarantee the emergency of initiatives that aim to develop the potentialities of this population group, it is necessary to recognize it in the school contexts and plan strategies that are able to contemplate its formative demands. In view of the discussion, the present study originated from concerns related to the mapping of students with gifted behaviors enrolled in the state of Mato Grosso do Sul and proposed to analyze the evolution of gifted students enrollments in the cities of Mato Grosso do Sul from 2009 to 2019. The method used to carry out this work is descriptive research, and the data referring to enrollment was treated quantitatively by descriptive statistics. The results indicated that there has been a significant increase in the number of gifted students enrolled in the state, but it is worth reflecting that the inclusion of these students goes far beyond their presence in school institutions: it is necessary to offer them opportunities, in order to grant an educational attention to their specificities through services and practices (curricular and extracurricular) that develop their potentials.

Keywords: Giftedness; Enrollment; Educational Service; Inclusion.

RESUMEN

Los contextos educativos vienen presentando un creciente interés en el área de la superdotación, ya que, en la actualidad, se busca comprender cada vez más los procesos de identificación y atención relacionados al alumnado con superdotación, en un intento de dar atención educativa a sus necesidades. Sin embargo, para que surjan iniciativas destinadas a desarrollar el potencial de este grupo, es necesario reconocerlo en los contextos escolares y planificar estrategias capaces de satisfacer sus demandas educativas. En vista de estas discusiones, este estudio se lleva a cabo desde preocupaciones relacionadas con el mapeo de los estudiantes con comportamientos superdotados matriculados en el estado de Mato Grosso do Sul y se propuso analizar la evolución de la matrícula de los estudiantes con superdotación en las ciudades pertenecientes a la provincia del Mato Grosso do Sul, en el período de 2009 hasta 2019. La metodología utilizada en la investigación es descriptiva y los datos relacionados con las matrículas se trataron cuantitativamente mediante la estadística descriptiva. Los resultados indicaron que hubo un aumento significativo en el número de alumnos con superdotación matriculados en la provincia, pero vale reflexionar que la inclusión de estos alumnos va mucho más allá de su presencia en las instituciones escolares: es necesario ofrecerles oportunidades, de modo que haya una atención educativa a sus especificidades mediante servicios y prácticas (curriculares y extracurriculares) que desarrollen sus potencialidades.

Palabras clave: Altas capacidades; Superdotación; Matrículas; Atención educativa; Inclusión.

Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (1961) já se remetia aos estudantes com altas habilidades/superdotação (AH/SD) ao abordar a “educação de excepcionais” – vez que a excepcionalidade se traduz no distanciamento da média, seja abaixo ou acima dela – embora não explicitasse o papel do Estado em tal educação. Entretanto, mesmo depois de consolidada, a área da educação especial sempre foi, socialmente, mais associada aos alunos com deficiência, de maneira que aqueles que se sobressaem por seus conhecimentos e habilidades, ainda hoje são deixados de lado em vários contextos educacionais, desde a educação infantil até a educação superior.

Muito disso se deve à crença de que o desenvolvimento e a aprendizagem são lineares e orientados por padrões rígidos, o que leva a compreensão de que é necessário intervir para que aqueles que se encontram abaixo da média progridam rapidamente, a ponto de se equipararem à maioria. Ao contrário, aqueles que estão acima da média não são objeto de preocupação e, muitas vezes, há a tendência de frear o progresso desses discentes, a fim de que não destoem ainda mais de seus pares em idade – o que sinaliza a falta de atenção às suas especificidades nos sistemas de ensino. Neste âmbito, cabe importante recomendação: precisamos aprender a reconhecer a presença silenciosa do alunado com potencial superior para prover-lhes atendimento educacional consonante às suas necessidades, interesses e características, à

vista, principalmente, de sua realização pessoal (Antunes et al., 2022).

Mas, na direção da falta de reconhecimento escolar desse grupo estudantil, Barbosa e Neres (2019) destacam a histórica escassez e descontinuidade de programas destinados ao público com AH/SD, precedidas por lacunas por parte da iniciativa pública que deram margem para a implantação de programas particulares incapazes de atingir a maioria dos estudantes que compõem esse conjunto. Como consequência, a invisibilidade desse alunado é uma realidade nas escolas brasileiras, o que traz à tona a importância de investigações sobre o processo de identificação de pessoas com AH/SD, para que, conseqüentemente, ocorra o atendimento às suas necessidades educacionais e o fim à sua negligência nos ambientes de ensino – um dos principais desafios que se apresenta à educação brasileira (Aragão et al., 2024).

Historicamente, a identificação tem figurado entre as principais temáticas de investigação quando se trata do tema das AH/SD no Brasil (Chacon & Martins, 2014; Martins *et al.* 2016). É de destacar que embora tenham ocorrido avanços substanciais na identificação das AH/SD, a invisibilidade ainda persiste em nosso país (Cruz, 2014; Fraulob et al., 2022) e é uma realidade para a maioria dos indivíduos com AH/SD, conforme indicam as estimativas¹. Por isso, mesmo que essa população seja reconhecida legalmente como público pertencente à educação especial (Lei nº 9.394, 1996) há o imperativo de que seus direitos educacionais sejam amplamente colocados em prática. Esses direitos, no

entanto, só são efetivados quando há a identificação das AH/SD, a qual somente ocorre por meio de uma complexa e progressiva avaliação que demanda a utilização de instrumentos e metodologias capazes de verificar, com clareza, as potencialidades que são manifestadas pelos estudantes, de modo a lhes confirmar os comportamentos superdotados para atendê-los educacionalmente. Ademais, a identificação deve também envolver a colaboração de professores, familiares e outros atores sociais, de modo que esses intervenham com estímulos diversificados na formação desse público, ampliando-lhe as possibilidades de expandir os seus potenciais e de se desenvolver (Nunes, 2024).

Miranda, Araújo e Almeida (2013) asseveram que as AH/SD não são garantia de uma vida promissora, mas um potencial cujo desenvolvimento depende de estímulos, os quais devem ser oferecidos tanto na escola quanto na família, considerando-se que existe o risco de desaparecimento, perante a escassez de condições propícias. Logo, Sánchez Aneas (2013) elucida que o desenvolvimento de habilidades superiores é fruto da interação entre herança genética e ambiente, ou seja, existe um componente biológico envolvido que predispõe o desenvolvimento, porém, sua concretização está condicionada à estimulação familiar, social e educacional.

Para que haja a implantação de práticas adequadas às suas especificidades em contexto escolar, a identificação torna-se extremamente necessária. Ainda que existam estudos que auxiliem no processo de identificação e reconhecimento desses alunos, a invisibilidade permanece como um grande problema a ser enfrentado, visto que pode gerar consequências negativas ao desenvolvimento desses indivíduos devido à

omissão de seus direitos, especialmente no cenário educacional (Moreira & Barrera, 2024).

Cumpra esclarecer que a inobservância da presença de estudantes com comportamentos superdotados nos contextos escolares, bem como a escassez de iniciativas públicas para o atendimento a essa população se justificam pela existência de muitas concepções mitológicas sobre as AH/SD, que se cristalizaram no imaginário social. Entre essas, destaca-se a crença de que esse público é autossuficiente em áreas acadêmicas, de modo a apresentar rendimento elevado em todos os campos do conhecimento. O mito de autossuficiência influi na concepção equivocada de que essas pessoas não requerem atenção educacional por se sobreporem a média de seus pares, uma vez que se acredita, incorretamente, que esse alunado já dispõe de recursos educacionais necessários para se desenvolver sem acompanhamento pedagógico (Martins, 2020; Medeiros, 2024; Souza et al., 2023).

Inegavelmente, as representações mitológicas devem ser transpostas para que tenhamos a elaboração de mais estratégias que visem identificar o público com AH/SD em diferentes níveis de ensino da escolarização brasileira, desde a educação infantil à educação superior. Logo, a implementação de instrumentos e técnicas de identificação é um imperativo que se apresenta ao sistema escolar de nosso país e pode reverberar positivamente na construção identitária desse grupo populacional, uma vez que as propostas identificadoras conjugadas às possibilidades de enriquecimento curricular e ao atendimento educacional especializado (AEE) – desde que iniciados em tenra idade – podem contribuir para que a formação escolarizada desses estudantes seja mais exitosa.

Quando as AH/SD são identificadas, percebe-se que os alunos apresentam características como: “aprendizagem com instrução mínima; persistência e concentração; alto grau de energia; interesses específicos; estilo próprio para resolver situações-problema e curiosidade acentuada” (Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação, 2006, p. 21). Em contrapartida, a falta dessa identificação pode converter essas características em fatores negativos, prejudicando o desempenho estudantil e reprimindo suas potencialidades. Ademais, se não há identificação, o atendimento adequado é nulo. À vista disso, é importante refletir que a identificação deve evidenciar os interesses e habilidades de estudantes com potencial superior, comprometendo-se a estimulá-los para que a sua potencialidade possa concretizar-se enquanto superdotação².

Destarte, para que não sirva às rotulações, a identificação deve pressupor as características individuais desse alunado, entendendo-as como traços combinatórios que envolvem aspectos de personalidade, comportamentos e potencialidades para que o atendimento seja mais efetivo (Marques & Costa, 2018). Do contrário, as intervenções educacionais podem ser ineficientes e ocasionarem frustrações aos estudantes com capacidades elevadas, cujas necessidades continuariam sendo ignoradas nos contextos escolares dos quais participam. Sendo assim, as práticas educativas de atendimento devem ser efetivadas numa perspectiva de suplementação à formação escolar de discentes com AH/SD (Drulis & Sales, 2021), de maneira que sejam realizadas propostas à vista do aprimoramento de suas capacidades, da construção de sua identidade e do enriquecimento de seus

potenciais.

Nesse cenário, é importante assinalar a existência da teoria dos Três Anéis da Superdotação, cujo foco está na aplicação de estratégias que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento estudantil. Essa proposição teórica, formulada por Joseph Renzulli, define a superdotação como a interação entre três grupamentos básicos de traços humanos, sendo eles: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa (motivação) e criatividade (Renzulli, 2011). Esses fatores são representados através de três anéis que interagem entre si.

Para Renzulli (2011), a habilidade acima da média se caracteriza por normalmente permanecer estável ou constante; o comprometimento com a tarefa é a perseverança e confiança em sua produção, que é impulsionada por uma motivação intrínseca, e assim como a criatividade – marcada pela originalidade de ideias, fluência e intensa capacidade de flexibilização, com abertura e disposição para novas experiências –, recebe influências socioambientais.

Outro referencial de grande relevância para as AH/SD encontra-se no livro “Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas”, de Howard Gardner (1983), o qual não trata diretamente desta temática, mas corrobora a multidimensionalidade do fenômeno ao discorrer sobre a existência de sete tipos de inteligências distintas, sendo elas: Inteligência linguística; Inteligência lógico-matemática; Inteligência musical; Inteligência espacial; Inteligência corporal cinestésica; Inteligência interpessoal; e Inteligência intrapessoal. Posteriormente, a Inteligência naturalista também foi

incorporada à teoria.

Ao contrário das concepções anteriores que valorizavam apenas a inteligência linguística e lógico-matemática, bem dimensionadas por testes psicométricos, as teorias de Gardner e Renzulli possuem vultosa importância, pois rompem esses paradigmas e propõem uma transformação nas práticas escolares, a qual inclui a valorização do potencial criativo.

Com base em tais teorias, as AH/SD são compreendidas como um fenômeno multidimensional que tem diferentes formas de manifestação e demanda estímulos para seu pleno desenvolvimento. Assume-se assim, a limitação do processo de identificação baseado estritamente na aplicação de testes que mensuram o quociente de inteligência, pois, mesmo que em determinados casos a inteligência geral seja um fator necessário, não é suficiente para a explicação das AH/SD, tendo-se como pano de fundo a definição de Renzulli (2011), que atribui à criatividade e ao comprometimento com a tarefa a mesma importância que a conferida à habilidade acima da média. Nessa direção, o processo de identificação deve ser, além de multidimensional, multirreferencial (envolvendo professores, responsáveis, pares e outros), multicontextual (com informações advindas dos contextos escolar, familiar, social etc.), multimétodos (com técnicas e procedimentos diversificados) e longitudinal (Pocinho, 2009).

Parece claro que em virtude da complexidade desse processo, sua condução requer a consolidação de equipes com conhecimento especializado, o que, por sua vez, depende de vontade política. Dessa maneira, encontramos estados e municípios onde há maior ou menor mobilização em

favor do reconhecimento e correto atendimento educacional ao público com AH/SD.

Tal afirmação fica comprovada ao analisarmos o número de matrículas na educação básica no ano de 2019 em cada uma das cinco regiões do país e calcular o percentual representado pelos alunos com AH/SD em classes comuns ou especiais, cujos resultados são: a região Sudeste tem 0,20% de seus discentes da educação básica identificados como estudantes com AH/SD; na região Sul, esse percentual é de 0,10%; na sequência, temos o Centro-Oeste com 0,09%, seguido da região Norte, com 0,05% e por fim, a região Nordeste onde o percentual de estudantes identificados corresponde a 0,03% das matrículas. Reitera-se que as estimativas mais conservadoras consideram que a incidência mínima é de 3% em qualquer população (Marland, 1972). Observa-se que a diferença entre as regiões é compatível com a desigualdade de renda entre elas, de maneira que as regiões economicamente mais desenvolvidas (Sudeste e Sul) são as que mais identificam seus estudantes mais habilitados. Na ausência de ações específicas por parte do governo federal, é importante não nos determos unicamente ao olhar macro para que possamos chegar à análise mais aprofundada acerca da realidade de estados e municípios a fim de conhecermos o papel dessas esferas administrativas na identificação das AH/SD em nosso país.

Sob esse prisma, destacamos que o processo de identificação é imprescindível para o cumprimento do direito educacional dos estudantes com AH/SD, ao mesmo tempo em que o máximo desenvolvimento de todos os estudantes é contributo para a construção de uma sociedade mais

desenvolvida em todos os seus aspectos. Logo, elege-se o estado de Mato Grosso do Sul com vistas a dimensionar seu avanço nesse quesito, assumindo o objetivo de analisar a evolução do número de matrículas de estudantes com AH/SD nas cidades sul-mato-grossenses no período de 2009 a 2019.

Método

Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva e desenvolve-se a partir dos dados do Censo Escolar referentes ao período de 2009 a 2019. Esse recorte cronológico foi estabelecido considerando-se a influência da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que exerceu impacto na ampliação da inclusão escolar do público da Educação Especial, e também se levaram em conta os prejuízos imputados pela pandemia de Covid-19 ao processo de identificação durante 2020 e 2021, quando foram adotadas medidas de distanciamento social, motivo pelo qual esses anos não foram abrangidos na pesquisa. Foram levantados os dados nacionais e de Mato Grosso do Sul (MS).

Local

O estado de Mato Grosso do Sul localiza-se na região Centro-Oeste do Brasil e tem 79 municípios, cuja população estimada em 2021 é de 2.839.188 pessoas, distribuídas em uma área territorial de 357.147,994 km². De acordo com o último Censo populacional (2010), Mato Grosso do Sul ocupa a 10^a posição entre os estados brasileiros em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que é de 0,729 (IBGE, 2021).

Materiais e procedimentos

Este estudo, ao partir de dados

censitários, considera a participação de estudantes identificados com AH/SD no estado de Mato Grosso do Sul entre 2009 a 2019 (INEP, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019).

Os dados referentes às matrículas de estudantes com AH/SD nas cidades de Mato Grosso do Sul foram organizados em planilhas do programa Excel, versão Microsoft Office 2013 e analisados, quantitativamente, por meio de estatística descritiva. Para isso, recorreu-se ao endereço eletrônico³ que fornece a sinopse estatística da educação básica sobre a década selecionada (2009-2019), a fim de que fossem obtidas as informações sobre esse específico alunado. À vista disso, privilegiou-se a representação gráfica de parte dos resultados, como verificaremos mais adiante.

Resultados e Discussão

Buscou-se analisar os dados referentes às matrículas do público estudantil com AH/SD em Mato Grosso do Sul a partir das seguintes categorias: a) distribuição de alunos com AH/SD por cidades; b) municípios de Mato Grosso do Sul sem registros de estudantes com AH/SD; c) quantidade de alunos identificados com AH/SD em Mato Grosso do Sul e d) matrículas de estudantes com AH/SD segundo o tipo de classe.

Distribuição de alunos com AH/SD por cidades

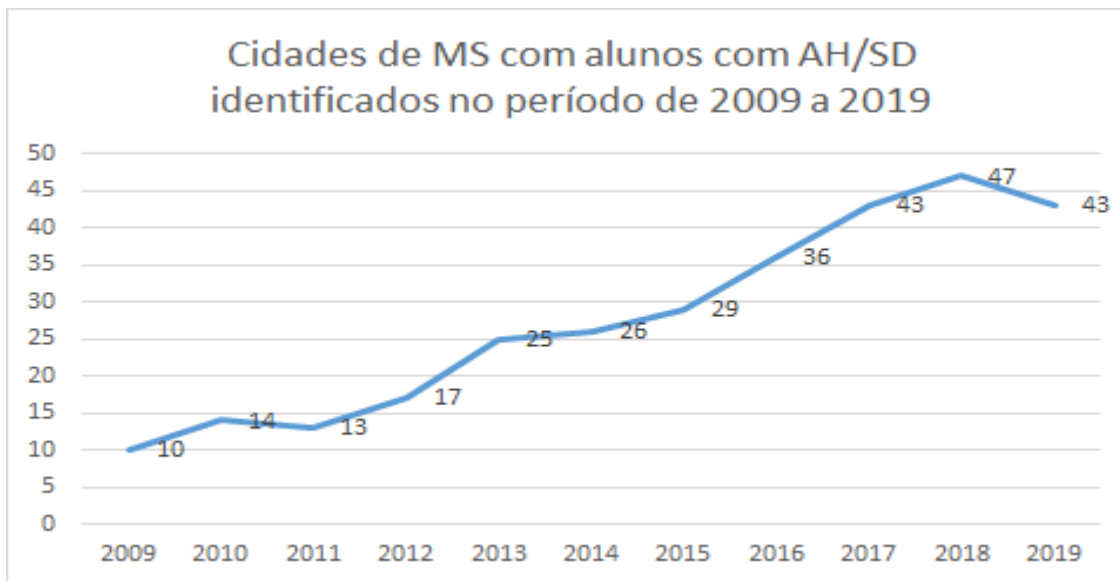
A análise dos dados coletados a partir do Censo Escolar aponta que a identificação de alunos com AH/SD no estado de Mato Grosso do Sul vem crescendo gradativamente, de maneira que a ampliação tem ocorrido não somente no quantitativo de matrículas cadastradas, como também, no número de cidades em que há alunos com

AH/SD identificados. Nesse sentido, a Figura 1, a seguir, apresenta a evolução no número de cidades que registraram

matrículas de alunos com AH/SD em Mato Grosso do Sul durante o período de 2009 a 2019.

Figura 1

Cidades de Mato Grosso do Sul com alunos com AH/SD identificados no período de 2009 a 2019



Fonte: Elaboração própria.

As dez cidades que apresentaram alunos identificados no ano de 2009 foram: Amambai (2), Aral Moreira (1), Bela Vista (1), Bonito (1), Caraapó (1), Campo Grande (19), Coronel Sapucaia (1), Costa Rica (1), Ivinhema (1), São Gabriel do Oeste (5), totalizando 33 alunos com AH/SD em todo o estado. No ano de 2019, esse total passou para 486, sendo que 250 matrículas estavam na cidade de Campo Grande, representando um crescimento volumoso. Também se verificou expansão nas matrículas em Amambai (11), Aral Moreira (4), Bonito (2), Caarapó (4), Coronel Sapucaia (7). Bela Vista, Costa Rica e Ivinhema passaram a década oscilando entre nenhuma e uma identificação anual no período analisado.

Apenas São Gabriel do Oeste apresentou decréscimo, chegando a 2019 com uma identificação.

Além disso, passaram a integrar a relação das cidades com alunos com AH/SD identificados: Anastácio (3), Anaurilândia (3), Antônio João (13), Aquidauana, (1), Bodoquena (1), Brasilândia (4), Chapadão do Sul (1), Corguinho (1), Corumbá (3), Coxim (17), Deidápolis (6), Dois Irmãos do Buriti (4), Douradina (3), Dourados (66), Fátima do Sul (41), Iguatemi (1), Inocência (3), Itaporã (3), Itaquiraí (2), Jaraguari (1), Jardim (1), Maracaju (2), Mundo Novo (4), Naviraí (1), Nioaque (1), Nova Andradina (3), Novo Horizonte do Sul (2), Rochedo (1),

Santa Rita do Pardo (1), Selvíria (2), Sidrolândia (3), Terenos (1), Três Lagoas (7).

Municípios de Mato Grosso do Sul sem registros de estudantes com AH/SD

Foi possível verificar que, no decorrer de 2009 a 2019, certas cidades chegaram a apresentar matrículas de alunos com AH/SD em algum momento, sem que houvesse constância posterior. Já outras, as quais totalizam 23, não computaram tais matrículas em nenhum dos anos

contemplados⁴ na análise. Vale destacar que estas se caracterizam como cidades pequenas cuja população estimada para 2021 variava entre 3.066 e 28.423 com média de 9.844 habitantes. A Figura 2 nos permite observar que a maioria das cidades que não tiveram estudante algum com suas AH/SD identificadas localizam-se distantes da capital do estado (destacada pelo marcador vermelho) onde funciona um centro de atendimento para AH/SD, conforme detalharemos mais adiante.

Figura 2

Cidades sul-mato-grossenses que não registraram matrículas de alunos com AH/SD entre 2009 e 2019



Fonte: Elaboração própria.

Embora os dados tenham revelado a ausência de registros de escolares com AH/SD em alguns municípios sul-mato-grossenses, vale destacar: se as estimativas mais conservadoras consideram que as AH/SD estejam presentes em 3% ou 5% de

uma população (Marland, 1972), é possível que essas cidades ainda não sejam capazes de reconhecer a presença do alunado com capacidades elevadas em seus sistemas escolares, o que conclama a necessidade de que elas se atentem para esse grupo estudantil a fim de procederem a sua

identificação bem como o atendimento às suas necessidades educacionais, de modo a retirá-lo da invisibilidade e da negligência, assim como recomenda a literatura especializada que estuda os potenciais superiores (Antunes et al., 2022; Aragão et al., 2024; Moreira & Barrera, 2024; Nunes, 2024).

Apesar de alguns municípios não registrarem, nos dados censitários, os estudantes com AH/SD, ainda podemos inferir que o crescimento de matrículas desse público em todo estado de Mato Grosso Sul foi relevantemente expressivo, conforme

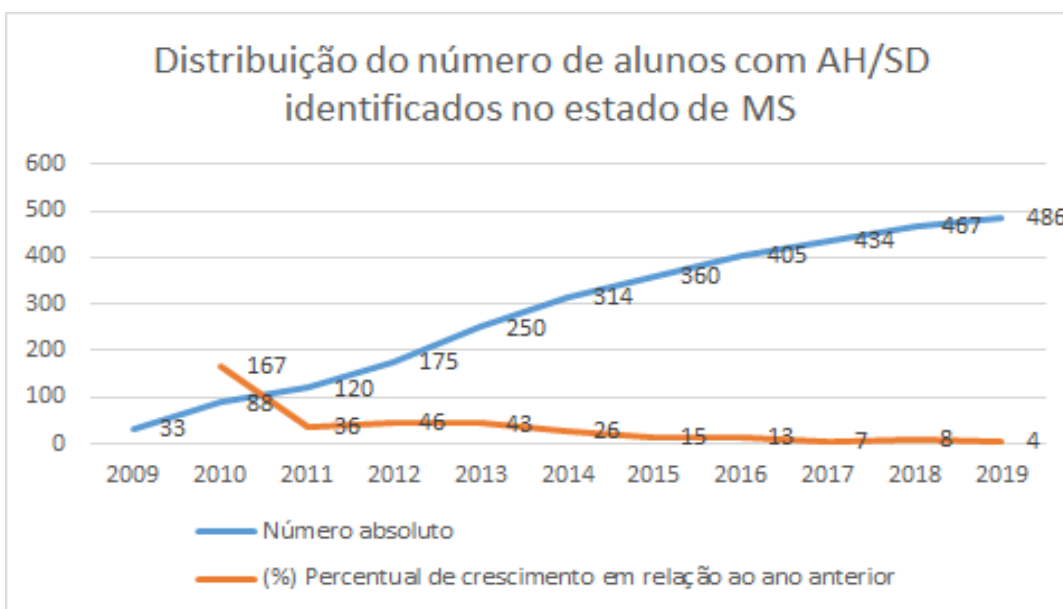
veremos a seguir.

Quantidade de alunos identificados com AH/SD em Mato Grosso do Sul

As informações coletadas referentes ao número de estudantes identificados com AH/SD possibilitam verificar que, entre 2009 a 2019, houve aumento significativo na quantidade de alunos matriculados que pertencem a essa população. Vejamos a Figura 3 subsequente:

Figura 3

Distribuição do número de alunos com AH/SD identificados no estado de Mato Grosso do Sul



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 3 exhibe a elevação de 33 para 486 alunos com AH/SD matriculados nas escolas sul-mato-grossenses, de maneira a apresentar um crescimento de 1.372,73% entre 2009 e 2019. Observa-se que a década analisada registrou aumento anual constante na identificação de alunos com AH/SD,

sendo que o crescimento mais expressivo ocorreu em 2010, quando houve uma elevação de 167% no número de matrículas em relação ao ano anterior. Acredita-se que esse fato tenha ocorrido como um reflexo de duas políticas públicas importantes: a implantação dos Núcleos de Altas

Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em 2005 e a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as quais, fundamentando-se em princípios filosóficos inclusivos, buscam viabilizar os processos de identificação e atendimento ao público com AH/SD.

Por outro lado, convém pontuar que, por mais que o crescimento de matrículas de

estudantes com AH/SD tenha sido exponencial nas instituições escolares sul-mato-grossenses, este número ainda é ínfimo se compararmos ao total de discentes matriculados em Mato Grosso do Sul, sendo que a identificação dessa parcela estudantil se situa abaixo de 1% em todos os totais dos anos letivos contemplados por esta pesquisa (2009-2019). A Tabela 1 exibe os dados que sustentam essa análise:

Tabela 1

Quantidade de estudantes matriculados em Mato Grosso do Sul (MS) e número de alunos com AH/SD ao longo de 2009 a 2019

Ano Letivo	Número total de estudantes em MS	Número de alunos com AH/SD em MS	Percentil do grupo escolar com AH/SD na educação sul-mato-grossense
2009	687.084	33	0,004%
2010	677.137	88	0,012%
2011	680.122	120	0,017%
2012	673.445	175	0,025%
2013	673.117	250	0,037%
2014	679.425	314	0,046%
2015	679.309	365	0,053%
2016	684.675	405	0,059%
2017	686.673	434	0,063%
2018	688.017	467	0,067%
2019	680.108	486	0,071%

Fonte: Elaboração própria.

Sendo assim, aponta-se a importância de mais empreendimentos para a identificação do público com AH/SD em Mato Grosso do Sul, os quais, muito além de se situarem no contexto educacional, devem, também, serem planejados pela esfera política. Dessa forma, o reconhecimento da presença desse alunado é um dos maiores imperativos à educação sul-mato-grossense e a oferta de serviços educacionais condizentes às especificidades dessa população consiste no segundo passo para o qual devemos avançar.

No referente ao atendimento educacional de estudantes com AH/SD, é importante ressaltar que a intervenção deve ocorrer tanto em centros ou salas especializadas (no contraturno da frequência na classe comum) como em classe comum. Algumas estratégias possíveis para o âmbito curricular são: i) ampliar o nível de dificuldade e elaboração das tarefas de casa em relação aos colegas; ii) em sala de aula, solicitar estudos aprofundados e resolução de problemas; estimular a interação social, que é beneficiada por atividades e trabalhos

em grupos; possibilitar a realização de atividades condizentes ao interesse do aluno, quando este dispõe de tempo vago; alertá-los sobre os aspectos a serem melhorados etc. Cumpre frisar que o objetivo da intervenção pedagógica não pode se resumir no desenvolvimento de habilidades, mas, especialmente, deve atentar-se para os aspectos sociais e emocionais desses educandos (Antunes et al., 2022; Mendonça et al., 2015; Sánchez Aneas, 2013; Viana, 2011).

No âmbito extracurricular, destacam-se os NAAHS e os programas de atenção às AH/SD mantidos por universidades ou associações, embora sejam pouco incidentes nas cidades brasileiras. As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) também são espaços de suplementação para estudantes com AH/SD, porém, sabe-se que esses espaços tendem a ser priorizados como *locus* de trabalho junto a alunos que apresentam deficiência ou transtorno do espectro autista. Parte dessa realidade deve-se a falta de conhecimentos dos profissionais da educação (não apenas professores) sobre as AH/SD e esse desconhecimento afeta, inclusive, os professores especialistas que atuam nas SRM (Cruz, 2014).

Nessa conjuntura, cabe ressaltar que a implantação dos NAAH/S nos estados brasileiros e no Distrito Federal se fundamenta no Documento orientador: execução da ação (2006), proposto pelo Ministério da Educação. Esse referencial se traduz como um marco importante para a educação de estudantes com capacidades elevadas, uma vez que objetiva promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento do alunado com AH/SD nas instituições escolares públicas da educação básica para que a sua inclusão se dê além das matrículas; de modo que tenha

acesso a serviços qualificados e específicos de atendimento.

Os NAAH/S, segundo o documento, devem ser compostos por três unidades: a unidade de atendimento ao professor (cuja finalidade é a de ofertar cursos de formação continuada aos docentes e demais profissionais da educação); a unidade de atendimento ao aluno (que objetiva oferecer apoio aos estudantes com AH/SD por intermédio de materiais e outros recursos necessários ao processo de ensino-aprendizagem) e a unidade de atendimento a família (que intenciona orientar e dar suporte psíquico e emocional aos familiares). Numa clara abordagem multirreferencial, os NAAH/S pressupõem o envolvimento de vários atores para dar sustentabilidade às ações de atendimento, as quais devem ocorrer em salas de recursos e estimular as potencialidades, o senso crítico e a capacidade criativa do público com AH/SD. Deste modo, acredita-se que a elevação no quantitativo de discentes identificados esteja atrelada ao trabalho de estimulação de potenciais que é desenvolvido pelo NAAH/S de Mato Grosso do Sul, posteriormente denominado Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para as Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), segundo o Decreto nº 14.786 (2017).

Fraulob, Oliveira e Júnior (2022) elucidam que o CEAM/AHS de Mato Grosso do Sul se responsabiliza por oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao alunado com comportamentos superdotados matriculado nas instituições escolares da educação básica, de maneira a atuar numa perspectiva complementar à formação desse grupo estudantil, ampliando-lhe as oportunidades. A atenção educacional que é conferida a esses estudantes é realizada no contraturno do

período escolar e há tanto o estímulo como o desenvolvimento de suas potencialidades, que, por sua parte, são direcionadas às áreas de interesses de cada discente: Química, Física, Matemática, Música, Desenho, Artes Visuais, Arte e Criação, Ciências da Natureza, Corpo e Movimento, Linguagem, Geografia, Inglês, Robótica e Filosofia (Fraulob et al., 2022). Além disso, são atendidos cerca de cento e noventa e dois estudantes no referido centro, cujas ações educacionais suplementares abrangem tanto o alunado da capital do estado (Campo Grande), como os estudantes que pertencem a outros municípios sul-mato-grossenses: Rio Verde, Bonito, Jardim, Nioaque, Corguinho, Coxim, Deodópolis, Caarapó, Fátima do Sul, Itaporã, Dourados, Terenos, Aquidauana, Ivinhema, Antônio João, Coronel Sapucaia, Bandeirantes, Rochedo e Mundo Novo (Fraulob et al., 2022).

Drulis e Sales (2021), por sua vez, evidenciam o trabalho pedagógico-educativo que é desenvolvido no CEAM/AHS: parte-se da “Teia de Interesses” do estudante, uma técnica que apresenta tópicos e subtópicos relacionados aos campos a que cada um deseja dedicar-se, uma vez que as áreas interessadas podem ser muito amplas e que, por isso, requerem uma definição para que o atendimento seja mais preciso. Além de qualificar o tipo de interesse estudantil, a Teia de Interesses também busca identificar a área para a qual mais se direciona o foco do aluno, ainda por meio da quantidade de temas elencados. Ademais, todas as atividades desenvolvidas pelo CEAM/AHS são planejadas coletivamente entre os docentes responsáveis pela sala de enriquecimento e a coordenação pedagógica. Também há a elaboração semestral do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que objetiva fomentar práticas comprometidas

com os diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades e interesses estudantis (Drulis & Sales, 2021). Ainda de acordo com os autores, são instrumentais utilizados no atendimento: estudo de caso, diário de bordo docente, PDI, atividades desenvolvidas pelos estudantes, portfólio contemplativo das atividades discentes e o relatório descritivo do AEE.

Conforme mencionado anteriormente, outra política pública que justificou o aumento significativo de estudantes com AH/SD matriculados no referido estado é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esse diploma legal se compromete com o objetivo de assegurar a inclusão, nos contextos escolares, de discentes que compõem o público da educação especial, ainda com vistas a orientar os sistemas educacionais para que ocorra a supressão tanto de práticas excludentes como de barreiras culturais, socioeconômicas, atitudinais e arquitetônicas que obstaculizam a participação mais efetiva desse alunado no ensino regular.

À luz desse documento, é possível encontrar definições conceituais importantes sobre as pessoas com AH/SD, entendidas como aquelas que apresentam “[...] elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse” (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, s/p), cujos potenciais podem ser percebidos em diversas áreas. Esse referencial pode ter fornecido maiores esclarecimentos aos atores sociais que se propunham a identificar alunos com capacidades elevadas na região sul-mato-grossense, auxiliando-os a perceber as características e habilidades superiores dos estudantes.

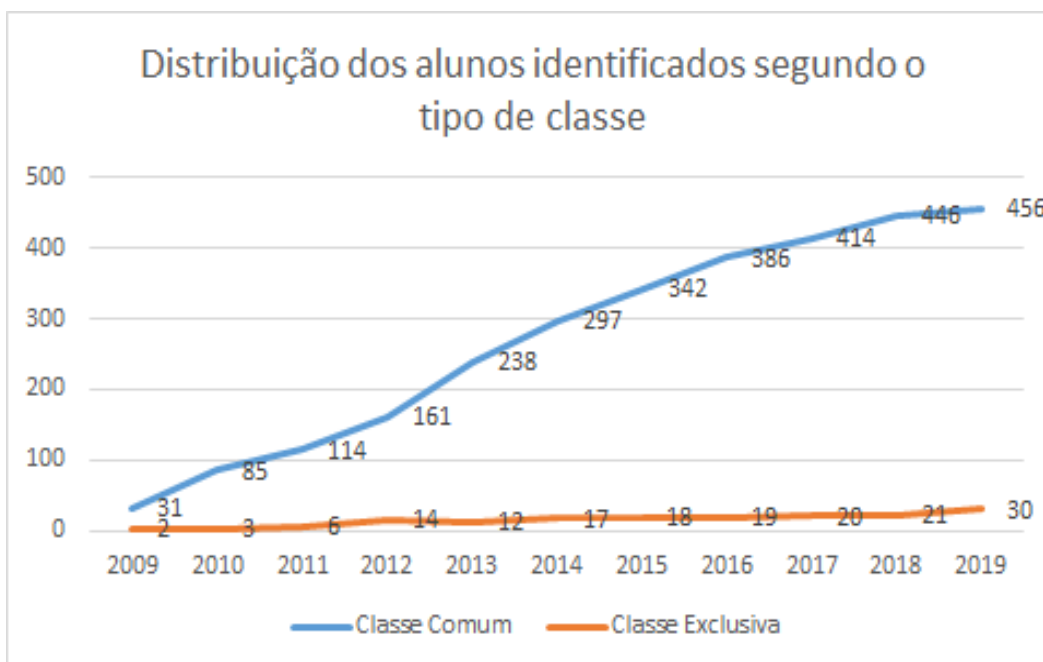
Matrículas de estudantes com AH/SD segundo o tipo de classe

Considera-se importante evidenciar, nesta pesquisa, a distribuição de matrículas

de alunos com AH/SD por classes, sendo elas comuns e exclusivas. À vista disso, a Figura 4 apresenta dados referentes a esse registro:

Figura 4

Distribuição dos alunos identificados segundo o tipo de classe



Fonte: Elaboração própria.

Por intermédio da Figura 4, podemos analisar que houve um aumento gradativo e contínuo na classe comum no período de 2009 a 2019, contabilizando 425 novas matrículas de alunos identificados com AH/SD, enquanto que a classe exclusiva apresentou um aumento de 28 matrículas nesse período. Esse crescimento de matrículas em ambas as classes deixa em evidência a importância da aplicação da legislação vigente nas instituições de ensino. Sob esse prisma, ressaltamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (1996) em seu artigo o Art. 59-A,

dispõe que o poder público deve criar um cadastro nacional para esses estudantes, com vistas a desenvolver políticas públicas que favoreçam suas potencialidades. O referido artigo foi incluído por meio da Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015, porém, tal cadastro ainda não foi concretizado.

Ainda assim, o aumento na identificação de estudantes com AH/SD durante o período não é exclusividade do estado de Mato Grosso do Sul, pois este segue, e ao mesmo tempo impulsiona, uma tendência nacional, visto que, no ano de

2009, o país contou com 5.205 matrículas em classe comum e 432 em classe exclusiva, totalizando 5.637 discentes com AH/SD identificados. Em 2019, foram, respectivamente, 48.133 e 6.226 matrículas, o que soma 54.359 alunos com AH/SD cadastrados no Censo Escolar e representa um crescimento de 864,32% em relação a 2009 (INEP, 2021), enquanto Mato Grosso do Sul apresentou um aumento de 1.372,73% nas matrículas desse público durante o mesmo período, conforme explicitado anteriormente.

Em relação aos estudantes matriculados em classes exclusivas, estas não são, necessariamente, exclusivas a alunos com AH/SD, mas a alunos público da educação especial. Nesse sentido, ressaltamos os casos em que há coincidência com outras condicionalidades, de maneira que indivíduos com AH/SD podem apresentar transtornos ou deficiências que não condizem com o alto potencial que dispõem. Essa condição é denominada "dupla-excepcionalidade" ou "dupla condição" e caracteriza-se quando o sujeito com AH/SD apresenta, concomitantemente, alguma deficiência física, sensorial ou um déficit que pode ser intelectual ou comportamental (Pfeiffer, 2013). A associação entre AH/SD e deficiências ou transtornos tem sido foco de várias pesquisas nacionais (Negrini, 2009; Ogeda, 2020; Pereira, 2021; Rocha, 2015), as quais salientam a necessidade de atenção educacional para as duas condições e alertam para a possibilidade de configuração distinta da mera soma das características de ambas.

Advertem, ainda, que a identificação da dupla-excepcionalidade só ocorre com uma observação atenta e detalhada, pois não há testes específicos que venham a indicar

tais configurações. Esse fato ressalta a importância da consciência a respeito da heterogeneidade das AH/SD durante a identificação, visto que a partir desse entendimento, podem-se identificar outras características requerentes de intervenção e que irão auxiliar no desenvolvimento pleno do indivíduo.

Para que isso ocorra, as avaliações devem ser minuciosas, tendo em vista que são vários os campos para serem explorados. Feito isso, o número de identificação tende a evoluir ainda mais, o que vem a intervir positivamente na qualidade de aprendizado da pessoa com AH/SD.

A inegável expressividade do aumento ocorrido nas matrículas do estado analisado poderia ser ainda maior, caso as cidades contribuíssem de maneira proporcional para a identificação desse alunado. No entanto, verifica-se um desequilíbrio, vez que muitas não possuem tal cadastramento e entre as que possuem, não há relação direta com o quantitativo populacional.

No ranking das quatro maiores cidades do estado de Mato Grosso do Sul, estão Campo Grande, Dourados, Três Lagoas e Corumbá. De acordo com o IBGE (2021), o quantitativo da população dessas quatro cidades são: Campo Grande com 906.092 habitantes; Dourados com 225.495 habitantes; Três Lagoas com 123.281 habitantes e Corumbá com 112.058 habitantes. Quando olhamos para as quatro cidades que mais tiveram cadastramentos a partir de somatórios anuais das matrículas durante o período abordado, encontramos equivalência nas duas primeiras posições, visto que Campo Grande totaliza 1.522 registros e Dourados, 372. Já a terceira posição é ocupada por Fátima do Sul (190), seguida por Amambaí (145) e depois, Coxim

(124). O quantitativo populacional dessas cidades é, respectivamente: 19.170 habitantes, 39.826 habitantes e 33.459 habitantes, sendo significativamente menores que Três Lagoas e Corumbá, cidades que contabilizaram 30 e 37 cadastros, respectivamente, ao longo de dez anos.

Analisando esses dados, notamos que as duas cidades com mais alunos com AH/SD identificados são justamente as maiores do estado, as quais receberam unidades do NAAH/S, contudo, salienta-se que, atualmente, o CEAM atua somente na capital do estado. A evolução no número de matrículas de estudantes com AH/SD no estado de Mato Grosso do Sul, ainda que seja reflexo da emergência de políticas públicas que se voltam à educação desse alunado, também nos remete à reflexão de que muito é necessário avançar para que as intervenções educacionais atendam a esses discentes. A inexistência de matrículas em alguns municípios revela a negligência que esse público sofre em alguns contextos escolares, cujas demandas sequer são consideradas nas propostas educativas. Em outras palavras, isso significa que há realidades educacionais regionais diversas no interior do estado, resultantes, ainda, da escassez de conhecimentos (ou, até mesmo, de total desconhecimento) sobre o aparato legal e os documentos orientadores que orientam a educação de estudantes AH/SD.

Depreende-se, dos dados obtidos, que as iniciativas públicas devem assegurar muito mais que a inclusão física desse alunado nas instituições educativas. Faz-se crucial que haja, além da identificação, o registro desses estudantes nos censos escolares; a disseminação de informações precisas sobre a área; investimentos teóricos na formação inicial e continuada de

profissionais da educação (para que constituam aparato operacional frente às AH/SD); a existência de mecanismos que visem apoiar técnica e financeiramente os serviços de atendimento; a garantia do AEE com vistas à supressão de barreiras atitudinais, entre outras medidas que constituem as ações político-educacionais do paradigma da inclusão (Pérez; Freitas, 2014).

Considerações Finais

A literatura científica que se compromete a investigar o campo teórico das AH/SD tem demonstrado crescente interesse por essa temática nos contextos alusivos à educação formal. Fomentam-se, cada vez mais, nos espaços sociais: debates, fóruns, *workshops*, palestras, seminários e demais eventos que buscam ilustrar a cientificidade do tema, esclarecendo-o para que tanto a incidência de mitos e concepções estereotipadas se minimize nas instituições escolares como, também, sejam pensadas estratégias de indicação, identificação e atendimento aos estudantes com AH/SD, suprindo-lhes as demandas formativas.

À vista dessas discussões, esse estudo se originou de inquietações relacionadas ao mapeamento de discentes com comportamentos superdotados, matriculados no estado de Mato Grosso do Sul, elegendo-se, para realizá-lo, o objetivo de analisar a evolução de matrículas de estudantes com AH/SD nas cidades sul-mato-grossenses no período de 2009 a 2019.

A investigação revela que, a despeito do grande crescimento na identificação desse público durante o período analisado, muitos discentes sul-mato-grossenses que possuem AH/SD permanecem na invisibilidade, visto que o reconhecimento

dos potenciais elevados não ocorre de maneira equilibrada entre os municípios, o que pode estar relacionado à centralização do atendimento por parte de Secretaria de Estado de Educação na capital do estado. Refletimos que o mapeamento desse alunado é necessário para que a inclusão desse público seja efetivamente acompanhada e se dê além de sua inserção física nos espaços escolares. Convém explicitar que o paradigma inclusivo, quando remetido às AH/SD, compreende muito mais que a presença desses estudantes em sala de aula: é preciso ofertar-lhes oportunidades, de modo que haja atenção educacional às suas necessidades por meio de serviços e práticas (curriculares e extracurriculares) que lhes desenvolvam os potenciais.

À face do exposto, salientamos a importância de que os sistemas públicos de educação em Mato Grosso do Sul evidenciem esforços no sentido de identificar essa parcela do público da Educação Especial que permanece na obscuridade. Mas, além de identificar, é necessário que medidas interventivas sejam tomadas em favor da valorização da diversidade e pleno desenvolvimento de todos e cada um. Do contrário, o ato isolado de identificar acaba por representar uma “rotulação”, a qual é incapaz de extinguir a invisibilidade que os assola.

Por isso, reflete-se que a propagação de informações científicas sobre a área se perfaz como uma urgente necessidade para que o campo das AH/SD obtenha o devido reconhecimento. Considera-se, portanto, que o trabalho elucidativo pode fomentar maiores possibilidades de ações sistemáticas que favoreçam o reconhecimento de estudantes com AH/SD nos sistemas públicos de ensino. Identificar as necessidades desse grupo estudantil,

atender-lhes educacionalmente segundo as suas características e garantir-lhes o desenvolvimento de seus potenciais nos contextos escolares são demandas imperiosas à educação brasileira.

Referências

- Aragão, M. R., Souza, A. M. de O., Jesus, A. M. S. de, Vilalva, E. A. de M. M., & Oliveira, F. P. das C. (2024). A educação especial para estudantes com altas habilidades/superdotação: desafios e possibilidades. *Revista Ilustração*, Cruz Alta, 5(9), 109-121. <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/388>.
- Barbosa, R. N. F. M., & Neres, C. C. (2019). Marcos históricos da educação de estudantes com altas habilidades/superdotação em Mato Grosso do Sul. In: A. A. B. M. Buytendorp, S. Q. de Menezes, P. G. Braga (Orgs.), *Educação Especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas*. (pp. 125-139). SED. <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-em-MS-Caminhos-e-Pr%C3%A1ticas.pdf>.
- Chacon, M. C. M., & Martins, B. A. (2014). A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 27(49), 353-372. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/9204/pdf>.
- Cruz, C. (2014). *Serão as altas habilidades/superdotação invisíveis?*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal do Espírito Santo. Repositório UFES. <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1603>.
- Documento Orientador: Execução da Ação. (2006). http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/doc/documento%20orientador_na_ahs_29_05_06.doc.
- Drulis, P. B. L., & Sales, A. (2021). A organização do trabalho didático em atendimento às altas habilidades/superdotação. *Revista Educação Inclusiva – REIN*, Campina Grande, 5(01), 14-23. <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/319/284>.
- Fraulob, E. de F. A. de M., Oliveira, C. G., & Júnior, A. B. da S. (2020). Estudantes com indicadores de altas habilidades ou superdotação do 5º ano do ensino fundamental I das escolas estaduais de Campo Grande – MS. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, 8(4), 25006-25020. <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/46233/pdf>.
- Howard, G. (1994). *Estruturas da Mente: Teoria das Inteligências Múltiplas*. 1. ed. Editora Artes e Médicas.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2019). *Mato Grosso do Sul*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2009). *Sinopse estatística da Educação Básica 2009*. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas->

[de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2010). *Sinopse estatística da Educação Básica 2010*. [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2011). *Sinopse estatística da Educação Básica 2011*. [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2012). *Sinopse estatística da Educação Básica 2012*. [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2013). *Sinopse estatística da Educação Básica 2013*. [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2014). *Sinopse estatística da Educação Básica 2014*. [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados)

[de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2015). *Sinopse estatística da Educação Básica 2015*. [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2016). *Sinopse estatística da Educação Básica 2016*. [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2017). *Sinopse estatística da Educação Básica 2017*. [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2018). *Sinopse estatística da Educação Básica 2018*. [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019). *Sinopse estatística da Educação Básica 2019*. [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados)

- [de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados.](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm)
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. (1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Lei nº 14.786, de 24 de julho de 2017. (2017). Cria o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/ Superdotação (CEAM/AHS), com sede no Município de Campo Grande. https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO9457_25_07_2017.
- Martins, B. A., Pedro, K. M., Ogeda, C. M. M., Silva, R. C., Koga, F. de O., & Chacon, M. C. M. (2016). Altas habilidades/superdotação: Estudos no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 135-139. https://www.researchgate.net/publication/305893788_ALTAS_HABILIDADES/SUPERDOTACAO_ESTUDOS_NO_BRASIL.%20.
- Martins, B. A. (2020). *Alunos precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação: reconhecendo e favorecendo a precocidade em sala de aula*. CRV.
- Marques, D. M. C., & Costa, M. da P. R. (2018). *Altas Habilidades/Superdotação: a intervenção educacional na precocidade a partir da teoria das inteligências múltiplas*. Pedro & João Editores.
- Marland, S. P. J. (1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner and background papers submitted to the U.S. Office of Education*. <https://www.valdosta.edu/colleges/education/human-services/document%20/marland-report.pdf>.
- Medeiros, T. P. T. de. (2024). *Altas habilidades/superdotação (AH/SD): o direito à educação na perspectiva da cidadania e do reconhecimento*. [Dissertação de Mestrado] – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Repositório Institucional UNESP. <https://acrobat.adobe.com/id/urn:aai:d:sc:VA6C2:63390f52-1a22-4edb-bff9-561ec9665205>.
- Mendonça, L. D., Mencia, G. F. M., & Capellini, V. L. M. F. (2015). Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: análise de publicações brasileiras. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, 28(53), 721-734. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15274>.
- Miranda, Lúcia C., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2013). Identification of gifted students by teachers: reliability and validity of the

- cognitive abilities and learning scale. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 3(02), 14-18. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/28191>.
- Moreira, L. C., & Barrera, S. G. P. (2024). Direitos humanos das pessoas com altas habilidades/superdotação: uma denúncia necessária. *Videre*, 16(35), 128-143. <https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/17738/10219>.
- Negrini, T. (2009). *A escola de surdos e os alunos com Altas Habilidades/Superdotação: uma problematização decorrente do processo de identificação das pessoas surdas*. [Dissertação de Mestrado] – Universidade Federal de Santa Maria. Repositório UFSM. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6873>.
- Nunes, P. C. da S. B. Altas habilidades/superdotação no ensino/aprendizagem: desafios e oportunidades na educação especial. (2024). *Revista Gestão & Educação*, 7(8), 180-185. <http://revista.faconnect.com.br/index.php/GeE/article/view/560/523>.
- Ogeda, C. M. M. (2020). *Superdotação e transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: um estudo de indicadores e habilidades sociais*. [Dissertação de Mestrado] - Universidade Estadual Paulista, Repositório UNESP. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/191638>.
- Pereira, J. D. S. (2021). *Altas habilidades ou superdotação e o TDAH: avaliação multidimensional para a identificação de indicadores de dupla excepcionalidade*. [Tese de Doutorado] – Universidade Federal de São Carlos. Repositório UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/15532/Tese%20de%20Josilene.vers%C3%A3o%20final.pdf?sequence=1>.
- Pérez, S. G. P. B., & Freitas, S. N. (2014). Políticas públicas para as Altas Habilidades/Superdotação: incluir ainda é preciso. *Revista Educação Especial*, 27(50), 627-640. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14274/pdf>.
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: evidence-based clinical and psychoeducational practice*. New York: Routledge.
- Pocinho, M. (2009). Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 15(01), 3-14. <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MxGgfmVy9G6tbLsdTY3JgFc/abstract/?lang=pt>.
- Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- Renzulli, J. S. (2011). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Kappan*, 29(08), 81-88. https://www.researchgate.net/publication/234665343_What_Makes_Gift

edness_A_Reexamination_of_the_Definition.

Rocha, A. de L. C. (2015). *Altas habilidades/Superdotação e surdez: identificação e reconhecimento da dupla condição*. 2015. [Dissertação de Mestrado] - Universidade Católica de Brasília. Repositório UnB.

<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/808>.

Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação. (2006).

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>.

Sánchez Aneas, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos: Detección, evaluación, diagnóstico e intervención*

educativa y familiar. Alcalá la Real.

Secretaria De Estado De Educação (SED-MS). Núcleo da SED atende estudantes com altas habilidades/superdotação. <https://www.sed.ms.gov.br/nucleo-da-sed-atende-estudantes-com-altas-habilidades-superdotacao/>.

Souza, A. R. de, Mayans, E. R., & Borges, A. (2023). Altas capacidades em adultos: análise del diagnóstico y de la respuesta educativa. *Educação Por Escrito*, 14(1), 1-11. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/43300/28025>.

Viana, T. V. (2011). O saber intenso, criativo e voraz: pessoas com altas habilidades/superdotação. In: Magalhães, R. de C. B. P(Orgs.). *Educação inclusiva e escolarização: política e formação docente*. (pp. 157-179). Liber Livro.

Notas

¹ O Relatório Marland (1972) apontou que a incidência das AH/SD sobre a população geral gira em torno de 3 a 5%.

² Ainda que o desempenho elevado na infância não garanta a presença da superdotação, o trabalho com as estimulações é importante para que as potencialidades não sejam desperdiçadas. Desse modo, mais vale atendê-las educacionalmente do que ignorá-las, mesmo que as diferenças apresentadas possam se estabilizar em algum momento da vida do indivíduo (Martins, 2020).

³ Sinopse estatística da educação básica de 2009 a 2019 consultada pelo endereço eletrônico: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>

⁴ Optamos por incluir a cidade de Paraíso das Águas que foi fundada no ano de 2013.

**COMPROBACIÓN DE LA BONDAD PSICOMÉTRICA DE UN INSTRUMENTO
PARA LA DETECCIÓN DE ALTAS CAPACIDADES EN ESPAÑA****TESTING THE PSYCHOMETRIC GOODNESS-OF-FIT OF AN INSTRUMENT FOR
THE DETECTION OF HIGH ABILITIES IN SPAIN**

Garoé Delgado López y Michelle Padrón León

Facultad de Psicología y Logopedia, Universidad de La Laguna

Autor para correspondencia: alu0101419336@ull.edu.es y alu0101321318@ull.edu.es

Resumen

El proceso de identificación de alumnos con altas capacidades (AACC) se desarrolla en dos etapas. Primero, se realiza una fase de detección a través de múltiples métodos para identificar a estudiantes con habilidades excepcionales, para luego pasar a una rigurosa fase de identificación. En España, este procedimiento varía según la comunidad autónoma, donde no existe un criterio unificado. Este estudio tiene como objetivo comprobar la bondad psicométrica del instrumento de detección DIAC-F. Para ello, se contó con la participación de 356 familiares de estudiantes de secundaria. Los resultados reflejan que la prueba es válida y fiable, además de mostrar relación con la variable perfeccionismo, aunque no con el factor de personalidad “Apertura a la experiencia”. A pesar de ello, este instrumento puede ser útil en un futuro para emplearse en el proceso de detección de población con altas capacidades.

Palabras clave: Alta capacidad, Detección, Apertura a la experiencia, Perfeccionismo.

Abstract

The process of identifying highly able pupils (AACC) takes place in two stages. First, a screening phase is carried out using multiple methods to identify students with exceptional abilities, before moving on to a rigorous identification phase. In Spain, this procedure varies according to the autonomous community, where there is no unified criterion. This study aims to test the psychometric goodness of fit of the DIAC-F screening instrument. To this end, 356 family members of secondary school students participated in the study. The results show that the test is valid and reliable, as well as showing a relationship with the variable perfectionism, although not with the personality factor ‘Openness to experience’. In spite of this, this instrument may be useful in the future for use in the process of detecting a highly able population.

Keywords: High capacity, Detection, Openness to experience, Perfectionism.

Introducción

El alumnado de altas capacidades (AACC) requiere de una respuesta educativa específica. Esta población, que forma parte aproximadamente del 20% de la población escolar, incluyendo superdotados, precoces y aquellos que tienen algún tipo de talento (Clark, 2008), presenta diversas dificultades en el ámbito escolar que afectan directamente a su rendimiento académico (Bucaille et al., 2022; Jackson y Yup, 2022; Lovet, 2013). Algunas de estas dificultades se ven representadas en el aula a través de conductas de aburrimiento, de rechazo hacia actividades conocidas o cotidianas, la impaciencia a la hora de realizarlas y la desviación de la atención en aquellas que no encuentran atractivas o no forman parte de los tópicos que les motivan (Romero, 2013), siendo estos últimos a los que dirigen únicamente sus esfuerzos (Luque et al., 2017). Por otro lado, cabe destacar el rechazo que sufre este distinguido alumnado con respecto a sus iguales y la sobreexigencia impuesta tanto por sus familiares como por el entorno educativo (Cavilla, 2019; Cross y Cross, 2015; Cross et al., 2019). Asimismo, estas circunstancias pueden desembocar en sentimientos de estrés o ansiedad y bajos niveles de autoestima (González-Cabrera et al., 2019).

El primer paso a realizar para abordar esta situación es identificar de manera precisa a las personas que conforman este grupo. Para ello, se establecen dos etapas de actuación. En primera instancia, tiene lugar la fase de detección, donde las personas cercanas al alumnado, como son el profesorado o los padres y madres del mismo, realizan un sondeo para identificar al estudiantado con aptitudes o habilidades excepcionales (Rodríguez et al., 2017). Tras la detección, tiene lugar la fase de

identificación, un proceso riguroso que se realiza a través de test psicológicos y de medidas psicométricas, que tiene como objetivo detectar las capacidades de los niños y niñas con el fin de orientarlas y fomentar su adecuado desarrollo.

Por otro lado, las familias presentan un papel fundamental en el diagnóstico de sus hijos e hijas, aportando información muy relevante para su detección. Son capaces de detectar en primera instancia, y a través de un entorno personal, familiar y social, la presencia de algunas características propias de las personas con altas capacidades. De esta forma, la Comunidad Autónoma de Canarias incluye en las evaluaciones psicopedagógicas escalas dirigidas a las familias, con la finalidad de que estas puedan indicar la presencia y frecuencia de indicios de altas capacidades en sus hijos (Comes, Díaz, Luque y Moliner, 2008). Asimismo, se ha podido observar que en el 70% de casos de detección, las figuras paternas han establecido un criterio correcto sobre el diagnóstico de sus hijos e hijas, estableciéndose así como un predictor básico para determinar AACC (Sánchez-Manzano, 2003).

Ambos procedimientos dependen de las distintas entidades geográficas, variando en cuanto a la localización territorial de los diferentes países como a nivel autonómico y nacional. Asimismo, en España no existe un criterio unificado para el proceso de detección e identificación, dado que cada comunidad autónoma es la responsable de establecer el procedimiento a seguir, siendo Andalucía, Aragón, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha y Castilla-León las únicas comunidades que incluyen en sus normativas una definición de la AACC (Quintero, 2021). En Canarias, el proceso de detección se realiza de forma generalizada

durante el primer curso de Educación Primaria. Este procedimiento se lleva a cabo a través de las escalas EOPAM, destinada a las familias, y EOPRO, destinada al profesorado, donde la obtención de una puntuación superior a 125 en la primera y/o superior a 100 en la segunda, te da acceso a la fase de identificación (González, 2011). Por otro lado, en países como Brasil, se emplea un instrumento observacional llamado Guía de observación directa en el aula (Guenther, 2014), mientras que en México se emplean actividades exploratorias, inventarios o entrevistas a compañeros, familias y docentes, junto a otras técnicas y herramientas, para el proceso de detección (Secretaría de Educación Pública, 2022). Es debido a esta dificultad para establecer un criterio unificado por el que existen pocas herramientas de detección técnicamente sólidas que cumplimenten a la prueba de Cociente Intelectual (CI), dificultando así el diagnóstico de las mismas (Jarosewich, Pfeiffer y Morris, 2002).

El proceso de detección se basa en el fundamento teórico que define a una persona de alta capacidad, considerando no solo aspectos intelectuales, sino también otros elementos clave como la creatividad, la personalidad, las habilidades socio afectivas e incluso la motivación (Aperribai y Garamendi, 2020). Son diversas las características socio afectivas que se han utilizado para comparar y corroborar la existencia de diferencias entre la población con alta capacidad y la normativa. Los rasgos de la personalidad, observados a través del modelo Big Five (McCrae y Costa, 1987), han sido el foco de comparación en diversos estudios. Por una parte, se ha contemplado que las personas con AACC presentan puntuaciones más altas en el bloque de apertura a la experiencia

respecto al grupo normativo (Ackerman y Heggstad, 1997; DeYoung, 2011; Ogurlu y Özbey, 2022; Stanek, 2014). Sin embargo, otros estudios han demostrado que la única diferencia existente entre ambos grupos sucede en el factor de “responsabilidad”, obteniendo puntuaciones significativamente más elevadas para el grupo normativo frente al grupo con alta capacidad (Flores-Bravo et al., 2024). Asimismo, el factor “perfeccionismo” se ha visto involucrado en la búsqueda de esta diferenciación de grupos, mostrando en algunos estudios que las personas con AACC presentan mayores puntuaciones que las personas que no poseen esta característica (Sastre-Riba, 2012; Stoeber y Corr, 2016), dividiéndose en algunos estudios como perfeccionismo intrínseco y perfeccionismo extrínseco, presentando puntuaciones más altas en el grupo con alta capacidad sólo en el nivel intrínseco (González y Gómez, 2022), mientras que en otras situaciones esta población no presenta diferencias con su población normativa (Mendaglio, 2007; Sastre-Riba y Fonseca, 2019). Con respecto a la toma de decisiones, otras investigaciones han mostrado que los alumnos con AACC presentan mejores resultados debido a un mayor autocontrol cognitivo para posponer las recompensas inmediatas y la calidad de la decisión, respecto al grupo normativo (Pérez-Tejera et al., 2023).

De esta forma, se puede observar que las características socio afectivas presentan dificultades, como variables predictoras, a la hora de determinar y establecer un criterio diferencial entre las personas con habilidades excepcionales y el resto de la población, por lo que, junto a la carencia de métodos sólidos de evaluación, es necesaria la existencia de instrumentos capaces de albergar correctamente el amplio espectro de

características, tanto intelectuales como socio afectivas, que presentan este tipo de población, así como la escala DIAC-D o el DIAC-F, creadas en las Islas Baleares por Rodríguez et al. (2017), que buscan cumplir con esta función. Estas pruebas están diseñadas para ser contestadas por el profesorado (DIAC-D) y/o los familiares de estos jóvenes (DIAC-F), presentando diferentes versiones, en base a la etapa educativa del alumnado, para primaria y secundaria.

Por lo tanto, haciendo referencia a la importancia de las familias en el proceso de detección de las altas capacidades, el objetivo de este estudio consiste en la comprobación de la bondad psicométrica de la prueba DIAC-F.

Método

Participantes

Este estudio forma parte de una investigación más amplia, realizada con una muestra seleccionada por conveniencia de 1549 alumnos de 17 colegios e institutos de las Islas Canarias.

Para este estudio, a través de muestreo de intencional, tomando las respuestas de los 356 familiares de la muestra anteriormente citada, que colaboraron respondieron a la prueba de detección, de los cuales 51 eran alumnos con altas capacidades (con un CI superior a 120), mientras que 305 no lo eran. Estos adolescentes se encontraban entre 1º y 3º de la E.S.O., teniendo edades comprendidas entre los 11 y los 15 años ($M=13,1$ y $DT=0,883$).

Instrumentos

En primer lugar, para la obtención de las puntuaciones de inteligencia se ha empleado el test de Matrices TAI (Test

Adaptativo de Inteligencia General), de TEA Ediciones (Abad et al., 2020). Este instrumento es una prueba de razonamiento inductivo basada en estímulos no verbales (matrices), y que tiene como finalidad estimar la inteligencia fluida (Gf) y la capacidad general o factor g. La consistencia interna de este test es de un α de Cronbach de 0,86 (Sánchez-Sánchez et al., 2015).

Por otro lado, se empleó el instrumento de medida DIAC-F (Rodríguez et al., 2017) para la recogida de la valoración de los familiares o tutores legales de los alumnos sobre los posibles indicadores de altas capacidades que podrían estar presentes en ellos. Consiste en una escala dicotómica de 30 ítems, siendo el último de respuesta abierta, donde los familiares deben marcar con una «x» si están de acuerdo con el enunciado presentando o, por el contrario, dejando la casilla de respuesta en blanco en el caso de no estarlo. Para poder marcar la casilla, la persona debe entender que se trata de una conducta frecuente en el estilo de funcionamiento habitual de su hijo o hija, o si destaca frente a los demás. Asimismo, en este estudio se aplicó la versión adaptada para Educación Secundaria de esta escala.

Para la obtención de las puntuaciones en personalidad, se administró el instrumento de medida denominado MASK 5 (Orbit et al., 2022). Se trata de una prueba diseñada para adultos y adolescentes que evalúa los cinco grandes factores de la personalidad (Apertura, Responsabilidad, Extraversión, Amabilidad y Estabilidad emocional). Esta escala de medida presenta 169 ítems de tipo Likert, donde los participantes debían asignar una puntuación que oscilaba entre 1 y 5 para indicar su respuesta en base al enunciado expuesto. Además, muestra unos resultados de fiabilidad adecuados en términos de

consistencia interna y fiabilidad retest (Nunnally, 1978).

Por último, para medir el perfeccionismo se utilizó la Escala de Perfeccionismo para Niños y Adolescentes (CAPS) (Flett et al., 2000) adaptada al español (Castro et al., 2004). Esta escala mide el perfeccionismo como concepto multidimensional y consta de 22 ítems distribuidos en dos bloques. El primer bloque, que cuenta con 12 ítems, está orientado al factor denominado “Perfeccionismo orientado a uno mismo”, en donde se reflejan las expectativas personales derivadas de una autoevaluación del perfeccionismo intrínseco de cada individuo. El segundo bloque, denominado “Perfeccionismo prescrito socialmente”, que cuenta con 10 ítems, se caracteriza por evaluar el perfeccionismo motivado extrínsecamente. Los ítems tenían un formato de respuesta tipo Likert con una escala entre 1 y 5, siendo 1 “Muy en desacuerdo” y 5 “Muy de acuerdo”. Asimismo, la escala presenta una fiabilidad test-retest de 0,83 y un alfa de Cronbach de 0,85.

Procedimiento

En primer lugar, se solicitó la aprobación del Comité de Ética de la Investigación y Bienestar Animal de la Universidad de La Laguna (CEIBA2021-0449), además de realizarse en cumplimiento con la legislación vigente sobre protección de datos. Primero, se solicitó la colaboración de los centros educativos, quienes, tras aceptar participar en la investigación, permitieron el contacto con las familias de los estudiantes menores de 14 años para obtener el consentimiento informado. En el caso de los estudiantes mayores de 14 años, se les informó de manera detallada que la participación era

completamente voluntaria y se solicitó igualmente su consentimiento informado. Este protocolo asegura el cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE nº 294 del 6 de diciembre) y del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo del 27 de abril de 2016. Por otro lado, las pruebas se administraron en formato electrónico, utilizando ordenadores o tabletas. Durante todo el proceso de aplicación de las pruebas, se contó la presencia de al menos un supervisor o supervisora del equipo, debidamente cualificado, asegurando que las pruebas se llevaran a cabo de manera adecuada y bajo las condiciones establecidas, así como proporcionando instrucciones a los participantes.

Análisis de los datos

En primer lugar, con el fin de observar la fiabilidad de la escala se analizaron los componentes por separado y el conjunto de los mismos a través del estadístico alfa de Cronbach. Posteriormente, para la determinación de evidencias de validez, se realizaron correlaciones de Pearson entre las puntuaciones del test y los criterios externos.

Todos estos análisis fueron desarrollados mediante el software JAMOVI versión solid 2.3.28.

Resultados

En primer lugar, se midió la fiabilidad de la prueba y sus componentes a través de α de Cronbach, resultando ser buena, con una puntuación de 0,867 para el test completo. Los componentes, por su parte, presentan puntuaciones aceptables para el factor *Cognitivo* y el factor *Creatividad y pensamiento divergente*, mientras que

resultaron ser dudosas para el factor *Aprendizaje*, pobre para el factor *Desarrollo emocional, social y moral*, e inaceptable

para el factor *Motivación e intereses* (véase tabla 1).

Tabla 1

Fiabilidad de la escala DIAC-F y sus componentes

	α de Cronbach
DIAC-F	0,867
Cognitivo	0,727
Aprendizaje	0,693
Creatividad y pensamiento divergente	0,702
Desarrollo emocional, social y moral	0,559
Motivación e intereses	0,294

Por otro lado, se calcularon correlaciones entre las puntuaciones de inteligencia de los adolescentes y los componentes del instrumento DIAC-F donde, con el fin de simplificar la exposición de los resultados, se atribuyeron valores del 1 al 5 para referirse a cada uno de los componentes. Asimismo, las correlaciones mostraron relaciones significativas en todos los factores, a excepción del componente *Desarrollo emocional y social* (véase tabla 2).

Tabla 2

Correlaciones entre inteligencia y la escala DIAC-F dividida por componentes

		1	2	3	4	5
CI	r de Pearson	0,266	0,279	0,19	0,087	0,245
	valor p	<0,001	<0,001	<0,001	0,101	<0,001

Nota. 1: Factor Cognitivo; 2: Factor Aprendizaje; 3: Factor Creatividad y pensamiento divergente; 4: Factor Desarrollo emocional, social y moral; 5: Factor Motivación e intereses

Con objeto de buscar indicadores externos, se correlacionaron las puntuaciones de la prueba Matrices TAI de los jóvenes y los ítems de la prueba DIAC-F que explican directamente el constructo de inteligencia, siendo este bloque el

sumatorio de las puntuaciones de los factores *Cognitivo* y *Aprendizaje*. Los resultados mostraron una relación significativa entre las puntuaciones de inteligencia y los ítems del DIAC-F (véase tabla 3).

Tabla 3

Correlación entre inteligencia e ítems de inteligencia del DIAC-F

		Bloque inteligencia DIAC-F	
CI	R de Pearson	0,3	
	valor p	<0,001	

Respecto a la variable de personalidad, se contrastaron las puntuaciones de los adolescentes en el factor *Apertura a la experiencia* de la escala MASK 5 y el factor *Creatividad y pensamiento divergente* del DIAC-F, mostrando ausencia de relación entre ambos factores (véase tabla 4).

Tabla 4

Correlación entre Apertura a la experiencia y Creatividad y pensamiento divergente

Creatividad y pensamiento divergente		
Apertura	R de Pearson	0,034
	valor p	0,538

Finalmente, se analizó la variable perfeccionismo a través del mismo tipo de análisis, donde se contrastaron las puntuaciones de los jóvenes en perfeccionismo intrínseco y extrínseco, “Perfeccionismo orientado a uno mismo” y “Perfeccionismo prescrito socialmente”

respectivamente, de la escala CAPS, y un ítem de la escala DIAC-F llamado *Perfeccionista*, reflejándose una relación significativa exclusivamente en el bloque intrínseco “Perfeccionismo orientado a uno mismo” (véase tabla 5).

Tabla 5

Matriz de correlaciones entre los bloques del test CAPS y DIAC-F

		Bloque intrínseco	Bloque extrínseco
Ítem "Perfeccionista"	R de Pearson	0,283	0,062
	valor p	<0,001	0,248

Discusión

Los resultados hallados muestran que la prueba es fiable al presentar α de Cronbach de 0,867. Por otro lado, el análisis de la validez de criterio entre las puntuaciones de inteligencia de los adolescentes y los factores del DIAC-F, refleja relaciones significativas en todos los factores de la prueba, a excepción del factor *Desarrollo emocional, social y moral*, mostrando, a nivel general, una buena relación de la prueba con el constructo de inteligencia, aspecto que se afianza con la relación significativa existente entre las puntuaciones de la prueba Matrices TAI y los ítems que componen el bloque de inteligencia del DIAC-F.

Por otro lado, el contraste entre el factor de *Apertura a la experiencia* de la prueba MASK 5 y el bloque de *Creatividad y pensamiento divergente* del DIAC-F va en contra de la literatura que explica una relación entre las personas con AACC y este factor de personalidad (Ackerman y Heggestad, 1997; DeYoung, 2011; Ogurlu y Özbey, 2022; Stanek, 2014), ya que no se presentó ninguna relación significativa entre las puntuaciones, dando a entender que el test de detección no contempla esta variable de personalidad en el desarrollo de sus enunciados.

Por otra parte, los bloques intrínseco y extrínseco de la escala de perfeccionismo muestran una buena predicción de la prueba de detección debido a la relación significativa presente en el bloque intrínseco, respaldando la literatura que defiende una relación exclusiva de este bloque respecto al bloque extrínseco en población AACC (González y Gómez, 2022).

Las limitaciones principales de este estudio se centran en el reducido tamaño muestral del mismo, debido a que se contó con la participación de un número de padres y madres muy inferior al esperado, por lo que sería importante aumentar la muestra para consolidar el instrumento.

Además, es necesario seguir realizando contrastes entre estas pruebas y múltiples indicadores más, con el fin de afirmar y verificar diferentes aspectos de estudio, como pueden ser la implicación de los diferentes factores de personalidad (Flores-Bravo et al., 2024; Ogurlu y Özbey, 2022; Stanek, 2014), la existencia o no de una posible relación entre perfeccionismo y alta capacidad (González y Gómez, 2022; Mendaglio, 2007; Sastre-Riba, 2012; Sastre-Riba y Fonseca, 2019; Stoeber y Corr, 2016), o la implicación de variables socioafectivas en el desarrollo del alumnado de AACC, ya que en la situación actual estas carecen de una firme consolidación en cuanto a su implicación en la población con alta capacidad (Rocha et al., 2024).

En conclusión, el instrumento de detección DIAC-F, elaborado por Rodríguez et al. (2017), es una prueba válida y fiable que podría ser, con un mayor avance de los aspectos socio afectivos, un mecanismo interesante en el proceso de detección de alumnado con AACC.

Financiación

Este trabajo se ha realizado con la financiación de la Fundación CajaCanarias (Empoderamiento femenino: Educar para la incentivación del talento a STEM. Ref 2020EDU95).

Referencias

- Abad, F. J., Sánchez-Sánchez, F., y Santamaría, P. (2020). MATRICES-TAI. Test Adaptativo de Inteligencia General. <https://pseaconsultores.com/wp-content/uploads/2021/03/Matrices-TAI.-Test-Adaptativo-de-Inteligencia-General.pdf>
- Ackerman, P. L., y Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, Personality, and Interests: Evidence for Overlapping Traits. *Psychological Bulletin*, 121(2), 219–245. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.2.219>
- Aperribai, L., y Garamendi, L. (2020). Percepción del profesorado de Educación Primaria sobre las características y la detección del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista De Educación*, 390, 103-128. [10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467)
- Bucaille, A., Jarry, C., Allard, J., Brochard, S., Peudenier, S., y Roy, A. (2022). Neuropsychological profile of intellectually gifted children: A systematic review. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 28(4), 424-440. <https://doi.org/10.1017/S1355617721000515>
- Castro, J., Gila, A., Gual, P., Lahortiga, F., Saura, B. y Toro, J. (2004). Perfectionism dimensions in children and adolescents with anorexia nervosa. *Journal of Adolescence Health*, 35(3), 392-398. [10.1016/j.jadohealth.2003.11.094](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2003.11.094)
- Cavilla, D. (2019). Maximizing the potential of gifted learners through a developmental framework of affective curriculum. *Gifted Education International*, 35(2), 136-151. <https://doi.org/10.1177/2F0261429418824875>
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and school (7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Comes G., Díaz E., Luque A., y Moliner O. (2008). La evaluación psicopedagógica del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista Educación Inclusiva*, 1(1), 103-117. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3011828>
- 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, J. R., Vaughn, C. T., Mammadov, S., Cross, T. L., Kim, M., O'Reilly, C., Spielhagen, F. R., Da costa, M. P., y Hymer, B. (2019). A cross-cultural study of the social experience of giftedness. *Roeper Review*, 41(4), 224-242. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1661052>
- DeYoung, C. G. (2011). Intelligence and Personality. In *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 711–737). Cambridge University Press.

- <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244.036>
- Flett, G., Hewitt, P., Boucher, D., Davidson, L., y Munro, I. (2000). *The Child-Adolescent Perfectionism Scale: Development, validation, and association with adjustment*. Unpublished manuscript, University of British Columbia.
- Flores-Bravo, J. F., Valadez, M. D., Rodríguez-Naveiras, E., y Borges, Á. (2024). *Análisis de las características de personalidad de estudiantes universitarios con altas capacidades* [Manuscrito en preparación]. Universidad de Guadalajara.
- González, A., y Gómez, M. (2022). Perfeccionismo y género en adolescentes de altas capacidades. *Talincrea*, 9(1), 88-98. <https://doi.org/10.32870/talincrea.vi17.45>
- González, V. (2011). *Guía para la detección temprana de discapacidades, trastornos, dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales*. Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidad_es_apoyo_educativo/recursos_neae/publicaciones_especificas/publicacion_00564/
- González-Cabrera, J., Tourón, J., Machimbarrena, J. M., León-Mejía, A., y Gutiérrez-Ortega, M. (2019). Estudio exploratorio sobre acoso escolar en alumnado con altas capacidades: prevalencia y afectación psicológica. *Revista de Educación*, 382, 187-214. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-432>
- Guenther, Z.C. (2014). *Identificação de alunos dotados e talentosos: metodologia CEDET: versão 2014*. MG: ASPAT
- Jackson, R. L., y Yup, J. J. (2022). Identifying Gifted Underachievers: Validity Evidence for the Methods Used. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1133–1159. <https://doi.org/10.1111/bjep.12492>
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S.I. & Morris, J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20, 322-336. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/073428290202000401>
- Lovet, B. J. (2013). La ciencia y la política de los estudiantes superdotados con dificultades de aprendizaje. Una perspectiva de desigualdad social. *Revista Roeper*, 35(2), 136-143.
- Luque, R. J. M., Luque, P. D., y Hernández, D. R. (2017). Altas capacidades intelectuales y dificultades de aprendizaje. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 24, 8-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7362189>
- McCrae, R.R., y Costa, P.T. (1987). Validation of the five-factor model

- of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81>
- Mendaglio, S. (2007). Should Perfectionism be a Characteristic of Giftedness?. *Gifted Education International*, 23, 221-232. <https://doi.org/10.1177/026142940702300303>
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). McGraw-Hill
- Ogurlu, U., y Özbey, A. (2022). Personality differences in gifted versus non-gifted individuals: A three-level meta-analysis. *High Ability Studies*, 33(2), 227–251. <https://doi.org/10.1080/13598139.2021.1985438>
- Ortet, G., Mezquita, L., Morizot, J., Ortet-Walker, J., y Ibáñez, M. I. (2022). Assessment of “los pequeños” Big Five: The Spanish version of the Big Five Personality Trait Short Questionnaire in adolescents. *Psychological Assessment*, 34(5), e32-e44. <http://dx.doi.org/10.1037/pas0001119>
- Pérez-Tejera, J., Cairós, M., Verche, E., y Borges, Á. (2023). Decision-making on an explicit risk-taking task in children and adolescents with high intellectual abilities: a neuropsychological perspective. *Revista Iberoamericana de Neuropsicología*, 6(2), 183-195. <https://neuropsychologylearning.com/portfolio-item/decision-making-on-an-explicit-risk-taking-task-in-children-and-adolescents-with-high-intellectual-abilities-a-neuropsychological-perspective/>
- Quintero, R. (2021, 25 de enero). Identificación en España. *GTISD*. <https://gtisd.net/identificacion-espana/>
- Rocha, A., Borges, Á., García-Perales, R., y Almeida, A. I. S. (2024). Differences in socio-emotional competencies between high-ability students and typically-developing students. *Frontiers in Education (Lausanne)*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1450982>
- Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R., y Pardo, A. (2017). *Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares*. Santillana Educación, S. L. https://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/portal_social/index/assoc/uib0036.dir/uib0036.pdf
- Romero, S. C. (2013). La creatividad en la educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. *Revista de Investigación en Deporte y Salud*, 5(2), 221-228. <https://typeset.io/papers/la-creatividad-en-educacion-su-desarrollo-desde-una-4c4pqua808>
- Sánchez-Manzano, E. (2003). *Los niños superdotados: una aproximación a su realidad*. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/43238/01420122015198.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Sánchez-Sánchez, F., Fernández, P. S., y García, F. J. A. (2015). MATRICES: Test de inteligencia general. Tea. <https://pseaconsultores.com/wp-content/uploads/2020/10/MATRICES.-.-Test-de-Inteligencia-General.pdf>
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista de Neurología*, 54(1), 21-29. https://www.researchgate.net/publication/287182729_Alta_capacidad_intelectual_Perfeccionismo_y_regulacion_metacognitiva
- Sastre-Riba, S. y Fonseca, E. (2019). Perfeccionismo y alta capacidad intelectual. *MEDICINA (Buenos Aires)*, 79(1), 33-37. <https://acortar.link/CkKw4e>
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Atención educativa a estudiantes con aptitudes sobresalientes: preescolar, primaria y secundaria*. <https://www.educacionbc.edu.mx/wp-content/uploads/2022/08/guia-de-atencion-educativa.pdf>
- Stanek, K. C. (2014). *Meta-Analyses of Personality and Cognitive Ability*. ProQuest Dissertations & Theses. <https://hdl.handle.net/11299/201107>
- Stoeber, J., y Corr, P.J. (2016). A short empirical note on perfectionism and flourishing. *Personality and Individual Differences*, 90, 50-53. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.036>.

**ALTAS CAPACIDADES EN INSTITUCIONES DE ACOGIDA INSTITUCIONAL:
UNA EXPERIENCIA EN BRASIL****ALTAS CAPACIDADES EM INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL:
UMA EXPERIÊNCIA NO BRASIL****HIGH ABILITIES IN INSTITUTIONAL CARE: AN EXPERIENCE IN BRAZIL**

Amanda Rodrigues de Souza* y Rosemeire de Araújo Rangni**

Universidad Internacional de Valencia (VIU)*
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)**

Autor para correspondência: amanda.rodriguesdesouza@professor.universidadviu.com

Resumen

El objetivo de esta investigación fue detectar altas capacidades en alumnos de instituciones de acogida institucional y ofrecer una intervención a los alumnos señalados. La investigación se llevó a cabo utilizando una metodología mixta, en la detección de altas capacidades se utilizó la metodología de encuestas con diseño transversal, y en la intervención con el estudiante identificado, se utilizó un estudio de caso. Participaron en la investigación 94 profesores, 4 profesores especialistas, 12 profesionales que trabajaban en las instituciones de acogida y 1 adolescente. Los profesores y profesionales de los 30 niños y adolescentes acogidos en instituciones indicaron solo a un adolescente con alta capacidad. El adolescente indicado presentaba alta capacidad en tres dominios: inteligencia general, verbal y socioafectiva. Al adolescente, se le ofreció una intervención cognitiva y socioafectiva, diseñada según sus intereses.

Palabras clave: Altas capacidades. Instituciones de Acogida. Detección.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi detectar altas habilidades em alunos de instituições de acolhimento institucional e oferecer uma intervenção aos alunos identificados. A pesquisa utilizou a metodologia mista: na detecção de altas habilidades foi utilizada a metodologia de pesquisas com desenho transversal, e na intervenção com o estudante identificado foi utilizado um estudo de caso. Participaram da pesquisa 94 professores, 4 professores especialistas, 12 profissionais que trabalhavam nas instituições de acolhimento e 1 adolescente. Os professores e profissionais das 30 crianças e adolescentes acolhidos nas instituições indicaram apenas um adolescente com alta capacidade. O adolescente indicado apresentava alta capacidade em três domínios:

inteligência geral, verbal e socioafetiva. Ao adolescente foi oferecida uma intervenção cognitiva e socioafetiva, desenhada de acordo com seus interesses.

Palavras-clave: Altas capacidades. Instituições de Acolhimento. Detecção.

Abstract

The objective of this research was to detect high abilities in students from institutional care facilities and offer an intervention to the identified students. The research used a mixed methodology; for the detection of high abilities, a cross-sectional survey design was employed, and for the intervention with the identified student, a case study was used. A total of 94 teachers, 4 specialist teachers, 12 professionals working in care institutions, and 1 adolescent participated in the study. The teachers and professionals of the 30 children and adolescents in institutional care pointed to only one adolescent with high abilities. The identified adolescent showed high ability in three domains: general intelligence, verbal intelligence, and socio-emotional intelligence. A cognitive and socio-emotional intervention, tailored to the adolescent's interests, was offered.

Keywords: High abilities. Care institutions. Detection.

1. Introducción

Históricamente, los orfanatos brasileños fueron instituciones destinadas a reemplazar el entorno familiar de los niños huérfanos o abandonados, quienes, en su mayoría, eran hijos considerados ilegítimos o vivían en situaciones de extrema pobreza. Estas instituciones tenían como objetivo prepararlos, mediante la educación y la capacitación laboral, para su inserción en la sociedad (Gomide, 2012).

Actualmente, solo se debe derivar a los niños y adolescentes a los servicios de acogida una vez que se hayan agotado todos los recursos para mantenerlos en su familia de origen, en la familia extensa (parientes cercanos o personas con vínculos afectivos) o en la comunidad, priorizando siempre que el niño permanezca junto a su familia (Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome, 2009).

El amparo institucional se define como una medida de protección que se aplica conforme a la Ley N.º 8.069/1990, que establece el Estatuto de la Criança e do Adolescente (ECA). Este documento señala que la forma y el lugar de la asistencia han sido, y continúan siendo, ajustados y transformados. Se descartaron las grandes instituciones de internamiento, reasignando muchos programas hacia la asistencia abierta e integral a niños y adolescentes. Los albergues u orfanatos pasaron entonces a tener la función de ofrecer un acogimiento temporal, tanto institucional como familiar. El acogimiento institucional y familiar son medidas provisionales y excepcionales, utilizadas únicamente como transición hacia la reinserción familiar o, en su caso, a una familia sustituta, sin implicar privación de libertad (Estatuto da Criança e Adolescente, 2015).

En cuanto a las consecuencias emocionales de estos niños alejados de su hogar, Oliveira y Próchno (2010) y Gomide

(2012) señalan que la separación de un niño de su contexto familiar y la permanencia lejos de su familia de origen puede constituir otra forma de violencia para niños y adolescentes que ya han vivido situaciones de maltrato. En los adolescentes institucionalizados, es posible que el pensamiento, el lenguaje y las habilidades motoras e intelectuales se vean afectados por las experiencias que han tenido. Además, el tiempo de institucionalización puede influir en la percepción de proximidad y calidad de las relaciones, ya que, a mayor tiempo de institucionalización, peor es la percepción de cercanía y menor el contacto con relaciones significativas (Gomide, 2012).

En este contexto, se destaca la importancia de reconocer las altas capacidades en las clases sociales menos favorecidas, ya que los niños en estas condiciones pueden pasar desapercibidos y, debido a su forma de actuar, podrían canalizar su inteligencia en acciones destructivas o antisociales (Landau, 2002; Cupertino, 2008). Landau (2002) enfatiza la importancia de una educación que valore las altas capacidades en niños y adolescentes de entornos socialmente desfavorecidos, animándolos a aprender jugando, a adoptar valores positivos, a estimular su creatividad, y a tomar conciencia de sus habilidades y fortalecer su autoestima.

En este sentido, el documento *Conhecimento e Práticas de Inclusão* (Secretaria de Educação Especial, 2006) destaca que debe haber una preocupación constante por los alumnos con altas capacidades para evitar que su potencial sea subutilizado, permitiéndoles hacer contribuciones significativas a la comunidad. Este documento también subraya la importancia de prestar una atención aún mayor a los estudiantes con

altas capacidades provenientes de contextos socioculturales y económicos desfavorecidos, pues, aunque tienen ideas valiosas, a menudo carecen de acceso a la educación y a las herramientas necesarias para desarrollarlas y compartirlas con su entorno social. Sin embargo, estos niños y adolescentes pueden adoptar una actitud más agresiva o rebelde cuando no reciben el reconocimiento social de su potencial, lo que puede resultar en una infrautilización de sus habilidades (Secretaria de Educação Especial, 2006).

En una revisión sistemática, Colozio, Rangni y Borges (2019) buscaron verificar en bases de datos brasileñas e internacionales la existencia de producciones científicas sobre altas capacidades en entornos vulnerables. Como resultado, encontraron cuatro artículos brasileños y catorce internacionales. Las producciones halladas abordan diversos temas, tales como pobreza, encarcelamiento o ejercicio de actos infraccionales, situación de calle, y vulnerabilidad escolar o riesgo social, siendo el tema más reportado altas capacidades y pobreza. A partir de estas búsquedas, los autores concluyen que las altas capacidades y la vulnerabilidad son temas poco estudiados, lo cual sugiere una falta de identificación y asistencia a niños, jóvenes y adultos en ambientes vulnerables y, consecuentemente, una pérdida de estos talentos.

Según la Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva (Secretaria de Educação Especial, 2008), los alumnos con altas capacidades son aquellos que demuestran un alto potencial en cualquiera de las siguientes áreas, ya sea de manera aislada o combinada: intelectual, académica, liderazgo, psicomotricidad y artes, además de una gran creatividad e implicación con la tarea.

En Brasil, la identificación y atención a las altas capacidades son temas abordados en diversas legislaciones. Una de las más recientes es una enmienda a la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Secretaria-Geral, 2015), que establece procedimientos para la identificación, registro y atención de estudiantes con altas capacidades, con el fin de facilitar la implementación de políticas públicas que promuevan su desarrollo pleno. Asimismo, establece que los alumnos con altas capacidades deben tener acceso a planes de estudio, métodos, técnicas, recursos educativos y organización curricular específicos, para responder a sus necesidades educativas. También indica que estos alumnos deben acceder a medidas de aceleración para completar el programa escolar en menor tiempo. Además, la ley destaca que esta atención educativa debe ser proporcionada en la educación pública mediante una atención especializada.

Investigadores como Guenther (2006) y Lopes (2015) señalan que el docente juega un rol clave en el proceso de identificación de alumnos con altas capacidades, pero advierten sobre la necesidad de que los profesores reciban formación específica sobre este tema, tanto en su formación inicial como en la formación continua. En una investigación comparativa entre Portugal y Brasil sobre la formación inicial de profesores respecto a las altas capacidades, Martins, Chacón y Almeida (2020) encontraron que el tratamiento del tema en las universidades estaba más vinculado a proyectos de investigación de los docentes que a lineamientos formales para la enseñanza de estos alumnos. Los autores advierten que la falta de contenidos específicos sobre las altas capacidades en los programas de formación tiene repercusiones en la identificación y atención de estos

alumnos en el sistema educativo.

De manera similar, en su investigación sobre la formación inicial de profesores para trabajar con niños con altas capacidades, Souza (2017) señala que un porcentaje significativo de estudiantes de licenciatura en Pedagogía afirmó no haber recibido formación sobre altas capacidades durante su carrera. Cuando se preguntó a aquellos estudiantes que afirmaron haber recibido alguna enseñanza sobre altas capacidades si se sentían preparados para trabajar con estos alumnos, la respuesta fue negativa. Souza (2017) observa que la falta de preparación de los estudiantes de Pedagogía en este tema, junto con las condiciones de trabajo precarias en el área, se reflejará en la práctica docente futura y en su seguridad para trabajar con este alumnado específico.

En este contexto, Cupertino (2008) destaca que, sin estimulación, el niño con altas capacidades desconoce su potencial y puede llegar a sentirse insuficiente. La autora afirma que, "en un país lleno de carencias, no se considera relevante la atención diferenciada a quienes han sido privilegiados con un don especial. Los superdotados se esconden en las aulas ordinarias, como si sus talentos fueran invisibles" (Cupertino, 2008, p.10, traducción nuestra).

Frente a la realidad descrita, esta autora resalta la relevancia social de la presente investigación, debido a que resulta difícil precisar los efectos negativos de no identificar y dar respuesta educativa a los niños y jóvenes con altas capacidades, especialmente a los vulnerables. No es posible medir la pérdida social que implica la falta de identificación de estos talentos. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación fue detectar altas capacidades en alumnos de

instituciones de acogida y ofrecer una intervención a los estudiantes señalados.

2. Metodología

La investigación se llevó a cabo utilizando una metodología mixta. Para la detección de los alumnos con altas capacidades se utilizó la metodología de encuestas con diseño transversal. Y para la intervención con el estudiante identificado, se utilizó un estudio de caso. Fue sometida a la evaluación del Comité de Ética en Investigación en Seres Humano con aprobación favorable según el dictamen número CAEE: 74966417.8.0000.5504.

La investigación se realizó en dos ciudades en la provincia de São Paulo en Brasil, participó 14 escuelas públicas y cinco instituciones de acogida institucional. Participaron en la investigación 94 profesores de la educación regular, cuatro profesores especialistas en educación especial, 12 profesionales que trabajaban en las instituciones de acogida y un niño de las instituciones de acogida, que de aquí adelante será llamado por alumno A.

Como instrumento de detección se utilizó la *Guia de observação de alunos na sala de Aula* (Guía) de Guenther (2013) con los profesores. El instrumento consta de una hoja con 31 indicadores diferenciados y cinco dominios de la capacidad humana (dotación): Inteligencia general (G); Inteligencia con profundidad y pensamiento no lineal (GM); Inteligencia con capacidad verbal (GV); Creatividad y potencial creativo (C); y Capacidad socioafectiva (S). La Guía contiene espacio para indicar dos nombres de alumnos que destaquen más en cada uno de los 31 ítems y las siguientes preguntas abiertas: "¿Hay en su clase algún alumno con talentos especiales? Describa";

y "Escriba los comentarios y observaciones que desee hacer (puede adjuntar otras hojas)". El mismo instrumento se utilizó para recoger información con los profesionales de las instituciones de acogimiento institucional, aunque se realizó una pequeña adaptación que permitiera incluir tantos nombres de alumnos como se considerasen necesarios.

Para cumplir con las directrices de la Guía (Guenther, 2013), que exige que el profesorado obtenga una formación en altas capacidades antes de evaluar a sus estudiantes, se realizó una formación sobre las altas capacidades, sus características, la nomenclatura y los mitos sobre estos alumnos. Así tanto los profesores como los profesionales de las instituciones recibieron una formación de cerca de una hora sobre altas capacidades.

Es importante destacar que la Guía no es un instrumento psicométrico, sí un instrumento pedagógico utilizado en Brasil hace más de 20 años en el *Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento* (CEDET). Para que un alumno sea considerado con altas capacidades según esa metodología instrumental, sería necesario ser detectado al menos en tres cursos escolares distintos y por distintos profesores. En la presente investigación, debido a la duración del doctorado y al impacto de la pandemia, que dificultó el seguimiento del estudio, se decidió que un alumno sería considerado con señales de altas capacidades si era identificado tanto por los profesores como por los profesionales de las instituciones de acogida. Esto permitió integrar la perspectiva de diferentes observadores. Además, se planteó una intervención complementaria, para verificar si las características señaladas podían ser observadas por la investigadora.

Tras el análisis de los datos y y las indicaciones aportadas por el alumno A, se propuso una intervención centrada en sus intereses cognitivos y en el desarrollo socioemocional. Los resultados sobre los indicadores de altas capacidades se analizaron según lo previsto en el protocolo de análisis de Guenther (2013) y se presentan en el apartado 3.1 Indicación de altas capacidades. Los resultados de la intervención realizada con el alumno A, se detallarán en el apartado 3.2 Enriquecimiento ofrecido al estudiante.

3. Resultados

3.1. Indicación de altas capacidades

3.1.1 Por los profesores

En esta primera parte de la investigación, se pretendía identificar a niños con altas capacidades provenientes de instituciones de acogida utilizando un instrumento de detección con sus profesores. Por ello, el objetivo principal de utilizar la Guía con los profesores era determinar si alguno de ellos identificaría a algún niño o adolescente procedente de instituciones de acogida institucional por lo que se decidió aplicar el instrumento solo con los profesores de estos alumnos.

En las instituciones de acogida residencial investigadas, había 30 niños y adolescentes en situación de acogimiento. El instrumento fue aplicado con todos sus profesores, incluidos los especialistas en educación especial, cuando correspondía. Para describir al público investigado, se indica que de estos estudiantes, 13 eran niños y 17 niñas, de los cuales 15 eran adolescentes (más de 12 años) y 15 eran niños (hasta 11 años y 11 meses). Estos alumnos estaban matriculados desde 1º de Primaria hasta 2º de Bachillerato, con edades comprendidas entre los 6 y los 18 años.

En cuanto a la identificación realizada por los profesores, solo un estudiante en situación de acogimiento (alumno A) fue señalado, en comparación con los demás participantes, como un alumno con alta capacidad en tres dominios: inteligencia general, verbal y socioafectiva, lo que representa el 3,3 % del total. Los profesores señalaron la gimnasia artística como el talento especial del estudiante.

3.1.2 Por los profesionales de las instituciones de acogida institucional

La segunda parte de la investigación fue buscar a niños y adolescentes que hubieran sido señalados tanto por los profesores como por los profesionales que trabajaban en las instituciones de acogimiento residencial. En este sentido, se destaca que, tras la aplicación de la Guía, los profesionales coincidieron con los profesores en la indicación de un único alumno, el alumno A.

El profesional de la institución destacó el alumno A en el dominio de la inteligencia general, coincidiendo con el área observada por los profesores y también señaló a la gimnasia artística, como talento especial del alumno.

3.2 Intervención ofrecida al estudiante

Con base en la propuesta de esta investigación y dado que solo se detectó simultáneamente al alumno A, se decidió ofrecerle una respuesta educativa en forma de una intervención cognitiva y socioemocional. A continuación, se describe, a través de un estudio de caso, cómo se llevó a cabo la atención al alumno A.

En un primer momento, la investigadora entro en contacto con a la institución de acogida para informar sobre la

detección de alumno A y también para comunicar la propuesta de intervención pensada. Tras este contacto, la investigadora pidió hablar con el alumno A. En esta conversación, se pretendía: a) verificar si el niño aceptaba participar en el enriquecimiento, b) presentarse y hablar brevemente sobre la indicación de su potencial, c) preguntarle sobre su rutina y horarios para vislumbrar un mejor día en su agenda, d) señalar sus gustos y preferencias, e) entender cómo se inició en la gimnasia artística y si le gustaba esta actividad, así como quién era su profesor y la práctica del deporte, f) establecer un primer vínculo con el encuestado.

Después del contacto inicial y con los acuerdos para la asistencia al alumno A, empezó la intervención con el adolescente. La intervención fue desde agosto de 2019 hasta principios marzo de 2020 con dos horas semanales, totalizando 72 horas. Cabe mencionar que, aunque la atención estaba programada para finalizar en abril de 2020, debió concluirse antes debido a la pandemia de Covid-19 y al aislamiento consecuente.

El alumno A cumplió los 13 años durante el período de la intervención y era el hermano del medio de dos hermanos, un niño que era mayor y una niña que era la pequeña. El hermano estaba en la misma institución de acogida y la chica en otra. Dijo que sólo veía su hermana los fines de semana, cuando todos iban a visitar a su madre. En cuanto a sus padres, el acogido conocía a su padre, pero no tenían mucha cercanía. Sobre su madre, declaró haber sido criado por ella junto con sus hermanos. El alumno se encontraba en su tercer alejamiento materno en una institución de acogida, y al inicio de las sesiones, la madre estaba en un proceso judicial para recuperar a sus hijos.

Acerca de la propuesta de atención educativa, para detectar los intereses del alumno A, se utilizó un material llamado "Mis intereses", basado en Chagas, Maia-Pinto y Pereira (2007) y para el desarrollo socioemocional, se utilizó un material llamado "Formación de un autoconcepto positivo", basado en Virgolim (2007).

A continuación, se presentan las etapas utilizadas en la atención al alumno, divididas en: a) Encuesta de intereses; b) Mis intereses- Intervención cognitiva; y c) Formación de un autoconcepto positivo- Intervención socioemocional.

a) Encuesta de intereses

Se elaboró un material denominado "Mis intereses", basado en el material de Chagas, Maia-Pinto y Pereira (2007). Tras analizar las respuestas y conversar con el alumno A acerca de sus intereses, se observó que éstos se relacionaban con: Ordenador e Internet, Ballet, Gimnasia, Otros deportes, Películas, Matemáticas, Lengua extranjera (inglés) y Dibujo. Asimismo, se notó que el alumno A no tenía interés en: Trabajar en grupo, Escribir, portugués, Historia, Música y Composición musical.

Con esta encuesta, combinada con la conversación inicial mantenida con el alumno A, fue posible entender que actividades resultaban de su interés y cuáles no. Con esta información, la investigadora decidió trabajar con otro material, basado en Virgolim (2007), que tenía un enfoque socioemocional. Así, la atención al alumno se organizó con un 80 % del tiempo enfocado en el desarrollo de actividades relacionadas con sus intereses y un 20 % en el fortalecimiento de aspectos socioemocionales.

Con las propuestas y objetivos de trabajo claramente definidos, la investigadora inició la asistencia al alumno, que se detalla a continuación.

b) *Mis intereses- Intervención cognitiva*

A partir de las respuestas del alumno A, la investigadora pudo notar que sus intereses se centraban en actividades prácticas, ya que no le gustaba escribir. Además, los deportes y el ordenador con conexión a internet figuraban entre sus principales intereses. Por tanto, se realizó una búsqueda en internet sobre formas de trabajar con ambos, apuntando a juegos o páginas web relacionadas con el tema.

La investigadora encontró un sitio web de programación infantil, llamado Scratch, que enseña a los niños a programar jugando mediante actividades lúdicas que utilizan bloques de programación. Se planteó trabajar con el alumno A en la creación de un juego, lo que le permitiría aprender cómo funciona *Scratch*, diseñar personajes, moverlos, crear escenarios y desarrollar distintas fases del juego.

Con esta idea, la investigadora propuso el uso de *Scratch* al alumno A. Al principio, la propuesta despertó su interés. Juntos revisaron el manual del programa y comenzaron a aprender los pasos básicos para programar. Intentaron programar un gato para que caminara y bailara de un lado a otro de la pantalla. Sin embargo, la tarea resultó ser más complicada de lo previsto, tanto para la investigadora, que no dominaba completamente la técnica, como para el alumno, quien finalmente consideró la actividad aburrida. Ante esta situación, ambos decidieron explorar otras actividades que despertaran mayor interés.

En busca de una actividad más cercana a su experiencia en el campo de la informática e internet, la investigadora optó por proponer la creación de páginas web y blogs utilizando plataformas gratuitas como Wix Sites. Durante la siguiente reunión, presentó esta idea al alumno A: crear un blog donde pudiera trabajar sobre deportes, hechos y curiosidades. Esta idea fue aceptada por el alumno con gran entusiasmo. A partir de la cuarta reunión, comenzó el trabajo en el blog, al que llamaron Curiesportes, un sitio web sobre curiosidades deportivas.

El alumno A quiso comenzar el proyecto con la gimnasia artística. Con esta idea, la investigadora y el estudiante prepararon un guion de preguntas, tales como: ¿Cómo surgió la gimnasia? ¿Quién fue el primer atleta brasileño en ganar una medalla? ¿Cuáles son los principales movimientos de la gimnasia? ¿Cómo y cuándo empezó este deporte en las Olimpiadas? ¿Quiénes son los grandes atletas de la gimnasia en Brasil? ¿Cuándo y cómo empezó la gimnasia artística en la ciudad de A? El blog fue desarrollado durante las sesiones posteriores, buscando respuestas a las preguntas en Google. En cuanto a la gimnasia artística en la ciudad donde residía A, juntos crearon un guion de entrevista para a su profesor de Gimnasia, con el objetivo de recopilar curiosidades e información relevante que el alumno consideraba importante incluir en el proyecto.

Tras el trabajo de enriquecimiento con el blog, la investigadora decidió preguntar al alumno qué otro deporte le gustaría incluir en el blog. Sin embargo, el alumno expresó su interés por aprender sobre fotografía y edición de imágenes, inspirado por la experiencia de trabajar en la edición de

videos para el blog. De este modo, la investigadora se enfrentó a un nuevo reto, ya que sus conocimientos sobre fotografía eran básicos. Por ello, le comunicó al alumno que buscaría la manera de aprender más para apoyarlo en su nuevo objetivo.

Estando el alumno A de vacaciones en enero de 2020, surgió la oportunidad de un curso de extensión en una universidad privada en el municipio donde vivía A. El curso era sobre Fotografía y Edición, impartido por un maestro en el área. El curso era gratuito y tenía una duración de 3 horas. Aunque el alumno estaba de vacaciones, la investigadora consideró que esta era una oportunidad para trabajar en su interés y aprender junto a él. Con este propósito, contactó con la institución de acogida para explorar las posibilidades de inscribir al alumno en el curso y determinar si sería factible que asistiera. Tras obtener la aprobación del coordinador, también consultó con los organizadores del curso para averiguar si el alumno podría participar acompañado de su profesora, y le confirmaron que no habría ningún problema.

El día señalado, la investigadora y el alumno A acudieron al curso en el que aprendieron sobre la historia de la fotografía, os tipos de cámaras disponibles, la función de los objetivos, las características de una cámara, así como aspectos relacionados con el escenario, la iluminación, los modelos y las técnicas para tomar fotografías en un entorno profesional utilizando una cámara especializada. Las actividades teóricas y prácticas despertaron un gran interés en el adolescente.

A partir de esta experiencia, se decidió trabajar en la edición de las fotos tomadas por A en el curso durante las reuniones posteriores. Sin embargo, debido a la

pandemia de Covid-19, tanto las clases como las reuniones presenciales se suspendieron, lo que impidió el desarrollo de esta parte del trabajo. Como resultado, el alumno A únicamente pudo completar el curso de fotografía y edición de fotos.

Otra limitación impuesta por la pandemia fue la cancelación de la presentación del blog que el alumno había creado, la cual estaba planeada para abril de 2020. Este evento habría permitido al alumno mostrar su trabajo a profesores y compañeros, pero no pudo llevarse a cabo debido a las restricciones sanitarias vigentes.

c) *Formación de un autoconcepto positivo- Intervención socioemocional*

Para esta parte de la intervención, se utilizó el material *Formación de un autoconcepto positivo* (Virgolim, 2007) para trabajar los aspectos socioemocionales del alumno. Este material estaba compuesto por actividades o preguntas abiertas sobre los siguientes temas:

1. Identidad, nombre y apodos
2. Recuerdos de la infancia
3. Recuerdos escolares
4. El mundo social
5. Los padres y sus decisiones y felicidad
6. Planes

El alumno A se desarrolló bien en los aspectos socioemocionales trabajados en el tema 1, relacionado a la identidad, nombres y apodos. Sin embargo, en el tema 2, Recuerdos de la infancia, que incluía 8 preguntas y actividades, el alumno no quiso responder a dos de ellas: las preguntas 4 y 5. La cuarta pregunta exploraba cómo le describirían sus padres cuando era pequeño, qué recordaba de ello, qué decían de él y qué

dicen de él ahora. La quinta pregunta indagaba sobre cuál era su apodo en la infancia, cómo se sentía al respecto y cómo se siente ahora. Al leer estas preguntas, el alumno mostró señales de malestar, irritándose ligeramente y expresando que no sabía o no se acordaba de las respuestas. Por respeto a su incomodidad, no insistió en que respondiera y le ofreció la opción de continuar o dejarlas para otro día. El alumno pidió parar, y continuaron con las otras preguntas en la siguiente sesión.

El tema 3 se centró en los recuerdos escolares a través de cinco preguntas. Un dato llamativo que el alumno mencionó dos veces la comida: tanto en la pregunta sobre lo que le parecía genial tener en el colegio como en la pregunta sobre cómo sería un día especial en el colegio. Además, en la actividad sobre la infancia, recordó una Navidad en la que la comida había sido especial para él. Al preguntar cómo era la comida en la institución de acogida, el alumno respondió que actualmente comía muy bien, aunque comentó que no siempre fue así. Esto llevó a plantear la hipótesis de que, en algún momento de su vida, el alumno pudo haber enfrentado dificultades para satisfacer completamente sus necesidades alimenticias.

En relación con una pregunta que indagaba sobre un mal día en la escuela, el alumno recordó que se cayó del techo de una casita en el patio. Cuando se le preguntó cómo resolvió el problema, respondió que simplemente volvió a subirse a la casita. Este hecho podría reflejar la resiliencia del alumno frente a las adversidades y su capacidad para gestionar situaciones complicadas.

El tema 4 contenía diez preguntas relacionadas con el mundo social del alumno

A. La primera parte abordaba la familia, los amigos, la ciudad y el país, mientras que la segunda parte invitaba a inventar algo que aún no existía. En la primera parte, no surgieron novedades significativas. Sin embargo, en la segunda parte, el alumno respondió que inventaría un lavavajillas, ya que, según él, lavar los platos era aburrido, tedioso y le daba pereza. A continuación, se le pidió que dibujara su invento y explicara su funcionamiento. Para ello, diseñó un lavavajillas con manos robóticas que realizaban el trabajo. Tras la exposición, la investigadora le explicó que ese invento ya existía y juntos buscaron en Google cómo funcionaba, lo que dejó al alumno sorprendido, ya que no entendía cómo una máquina podía lavar sin brazos.

Al continuar con la actividad, el alumno A compartió con la investigadora que le gustaba inventar. De hecho, mencionó que había creado una empresa de hostelería llamada *Angels Hotelaria*, para la cual ya había diseñado un logotipo, redactado un contrato de trabajo para los empleados y establecido las normas de la empresa. La investigadora, intrigada, le pidió que le mostrara sus creaciones. El alumno, a través de su pen drive, presentó varios documentos que incluían la marca de agua de la empresa y hasta una tarjeta de visita diseñada para su publicidad, lo que dejó a la investigadora profundamente admirada por su creatividad y dedicación.

En el tema 5, se trabajaron nueve actividades relacionadas con los padres, sus decisiones y su felicidad. La primera actividad consistió en leer y discutir una tabla que indicaba distintas acciones hipotéticas que se podrían hacer como padres, tales como: "Si yo fuera mis padres, continuaría, dejaría, olvidaría, haría, inventaría, recordaría, cambiaría,

perdonaría, prohibiría, retiraría, no continuaría, no dejaría, etc." Esta actividad fue oral, y la investigadora invitó al alumno a imaginarse en el rol de sus padres. El alumno A respondió con notable profundidad y emotividad. Dijo que, si fuera su madre seguiría luchando por sus hijos, dejaría atrás el pasado, olvidaría el dolor, inventaría una manera de que estuvieran juntos, cambiaría el pasado, perdonaría el dolor, prohibiría salir de noche solo, eliminaría la mezquindad y cambiaría su vida por ellos. Además, añadió que si fuera su madre no seguiría la vida tal como estaba, no dejaría que sufrieran, no olvidaría a sus hijos, no haría cosas que no existen, no recordaría cosas malas, no cambiaría el amor, no dejaría que nadie llorara, no prohibiría saltar en el sofá, no los alejaría de ella y no los cambiaría. Esta actividad resultó ser profundamente significativa. En ese momento se percibió la confianza del alumno hacia la investigadora, así como su fuerte vínculo emocional hacia su madre. Sus respuestas reflejaron una clara esperanza de reunirse con ella en el futuro.

En el último tema, que abordaba los planes del alumno para el futuro, la octava y última pregunta pedía reflexionar sobre si cambiaría algún acontecimiento de su vida y, de ser así, cuál sería y por qué. El alumno respondió que desearía no haberse separado de su hermana, ya que tenían un vínculo muy cercano.

En cuanto a la convivencia con sus hermanos, es importante recordar que el alumno A estaba en la misma institución que su hermano mayor, mientras que su hermana menor estaba en otra institución, también que el hecho de que estaba alejado de la hermana podría afectar al alumno A emocionalmente,

4. Discusiones

El primer punto para discutir se refiere a la detección realizada por los profesores, que alcanzó el 3,3 % del total de 30 alumnos en centros de acogida. Este porcentaje es notablemente alto, considerando que, según el Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas (INEP, 2022), en el país se registraron 26,8 mil alumnos con altas capacidades entre 47,3 millones de matrículas escolares, lo que equivale a solo el 0,05 % de los estudiantes identificados con altas capacidades ese año. En cuanto a las cifras de identificación, autores como Guenther (2006, 2013) señalan que podrían llegar hasta el 10 % en condiciones óptimas.

Así, el porcentaje de estudiantes detectados en esta investigación se encuentra dentro de lo esperado al aplicar un instrumento como la Guía, diseñada para facilitar la observación por parte de los profesores. Estos datos destacan la capacidad del docente para identificar altas capacidades, como indica Guenther (2006), quien afirma que los profesores pueden detectar signos de altas capacidades en sus alumnos a través de la observación, especialmente si han recibido formación adecuada para ello.

Por otra parte, se plantea la hipótesis de que la invisibilidad de otros alumnos provenientes de instituciones de acogida, que no fueron mencionados por ningún profesor, podría estar asociada a varios factores. Entre ellos la posibilidad de que el docente no haya prestado atención a esos estudiantes por ser nuevos en la escuela, o que estos alumnos no hayan tenido tiempo suficiente para mostrar sus intereses y habilidades. También es posible que no desearan demostrar su potencial. Adicionalmente, algunos factores

relacionados con los profesores, como su motivación e interés en responder a la Guía, pueden haber influido. Como se ha señalado anteriormente, los acogidos suelen cambiar con frecuencia de escuela, ya sea por un cambio de institución, por el regreso a su familia o incluso por adopción. Este constante movimiento puede reflejarse en investigaciones como esta, donde el estudiante es siempre "nuevo" para algún colegio y profesor.

En cuanto a la inteligencia general indicada en el alumno A en relación con otros dominios de la inteligencia destacados en la Guía, la investigación de Lopes (2015) señala que los profesores tienden a identificar con mayor facilidad el desempeño superior de los estudiantes en áreas que involucran indirectamente las competencias de Lengua Portuguesa y Matemáticas. Según el autor, estas habilidades son más visibles en el contexto escolar, los docentes pueden reconocer la inteligencia general junto con talentos verbales y científico-matemático

En general, los resultados de la identificación muestran que tanto los profesores como los profesionales de las instituciones pueden identificar a los alumnos con altas capacidades. Se plantea la hipótesis de que la formación impartida a los profesores y profesionales ha contribuido positivamente en su capacidad para percibir a los estudiantes en las instituciones de acogimiento residencial. Sin embargo, cabe destacar que los docentes identificaron con mayor facilidad el dominio de la inteligencia general en comparación con otros dominios, lo cual podría explicarse por el énfasis que estas áreas suelen recibir en el contexto escolar.

Una importante contribución de esta

investigación fue la propuesta de enriquecimiento centrada en los intereses del alumno A. Se observó cómo, a través de la atención personalizada, el alumno desarrolló sus habilidades informáticas, creativas y artísticas. Además, se evidenció que el alumno A mostraba una fuerte inclinación hacia de interés mencionadas en la Guía, pero también estaba abierto a explorar nuevas áreas. A pesar de esto, el alumno A manifestaba varios intereses simultáneamente, lo que llevó a la investigadora a orientar y enfocar su atención hacia esos diversos intereses de manera estructurada.

Las personas con altas capacidades son diversas, pero algunos autores, como Gómez-León (2020) y Prieto y Castejón (2000), coinciden en que hay ciertas características comunes en este grupo, tales como alta creatividad, interés por aprender, persistencia, aprendizaje rápido en áreas de su interés, curiosidad y alta motivación intrínseca. Por lo tanto, al planificar una propuesta de atención para este alumnado, es crucial dar relevancia a estos aspectos generales, pero también considerar las características particulares del alumno y su entorno.

El alumno A era un adolescente con una historia de vida complicada, ya que había pasado por tres institucionalizaciones en diferentes etapas de su vida. Estaba separado de una hermana y aún tenía esperanzas de reunirse con su madre. Los estudios de Abaid y Dell'aglio (2014) revelaron que solo el 45,1% de los niños acogidos en su investigación vivían en la misma institución que sus hermanos, lo que contrasta con lo señalado por el Estatuto de la Criança e do Adolescente (2015), que recomienda no separar a los hermanos, con el fin de mantener y fortalecer los vínculos familiares

de los niños y adolescentes. La convivencia entre hermanos desempeña un papel crucial para rescatar su historia e identidad, lo cual es fundamental para un desarrollo sano.

En las respuestas obtenidas del alumno al final del trabajo, se notaron rasgos de personalidad como la veracidad y una mayor autoestima en relación consigo mismo. Estas respuestas fueron significativas, ya que no fueron aleatorias, sino que reflejaron su autopercepción de cualidades y defectos, que era precisamente el objetivo del instrumento utilizado. Además, estas respuestas evidencian una evolución en la confianza para hablar de sí mismo y de su familia, llegando a mencionar a su hermana y a proporcionar más detalles sobre su madre y padre.

Se observó que el trabajo con los intereses del alumno debe ir acompañado de intervenciones dirigidas al desarrollo social y emocional, como lo señala el material de Virgolim (2007), especialmente en el caso de los alumnos en situación de vulnerabilidad social, como el alumno A. Fue evidente que, más allá de trabajar en el desarrollo de sus intereses, para que la atención fuera efectiva, era necesario establecer un vínculo de confianza y generar un acercamiento significativo.

En cuanto a la confianza, Brino, Giusto y Bannwart (2011) afirman que la existencia de factores de protección puede mitigar la posibilidad de maltrato, incluso cuando existen múltiples factores de riesgo. Lo más importante es que muchos de estos factores de protección pueden promoverse, lo que permite planificar acciones que funcionen como factores protectores y prevenir el abuso y/o maltrato, es decir, actuar a nivel de prevención primaria. Además, los autores mencionan que las personas de confianza ya

sean familiares, docentes o miembros de la comunidad, pueden desempeñar un papel fundamental en la protección.

Por su parte, Álvares y Lobato (2013), señalan que el proceso de institucionalización surge generalmente como consecuencia de eventos traumáticos, como el abandono, la negligencia y el abuso. En esta investigación, se observó que cuando los niños o adolescentes de las instituciones de acogida encuentran un lugar donde establecer relaciones de confianza, es más probable que logren expresar y desarrollar su potencial.

5. Conclusiones

La investigación tuvo como objetivo detectar altas capacidades en niños y adolescentes de instituciones de acogida, objetivo que se cumplió en su totalidad. Se concluye que trabajar en la detección de las altas capacidades en la población vulnerable representa un gran reto, pero es posible encontrar incluso en estos entornos, a personas que destaquen por su capacidad.

Además, es importante señalar que, en el trabajo de detección e intervención con niños y adolescentes en instituciones de acogimiento, se debe considerar que estos jóvenes cambian frecuentemente de entorno. Estos cambios, ya sea por traslado entre instituciones, retorno a sus familias o adopción, pueden hacer que sea más complicado para profesores o profesionales reconocer su potencial y detectarlos mediante la observación de su comportamiento.

Más allá de estos hallazgos, esta investigación permitió observar que en el trabajo de intervención con este tipo de alumnado hay que considerar el bagaje

emocional y social que el alumno trae. Es imprescindible ser flexible, tener escucha activa y sensibilidad para saber cuándo parar o proseguir. Se destacó que el trabajo con los aspectos socioemocionales, junto con el enriquecimiento, fue positivo para el desarrollo de las altas capacidades del alumno A en las sesiones propuestas, y se señaló el desarrollo de la confianza como un factor clave para lograr mejores resultados. También se percibió que la intervención apoyó el proceso de detección, ya que se observaron en el alumno las características de altas capacidades señaladas por los profesores y profesional. Por lo tanto, se recomienda que las intervenciones dirigidas al desarrollo cognitivo y emocional se realicen con niños y adolescentes con altas capacidades, especialmente aquellos provenientes de entornos vulnerables.

La investigación presenta algunas debilidades. La primera fue la ausencia de una prueba de Cociente de Inteligencia (CI) aplicada a los alumnos participantes, lo que habría permitido identificar con mayor precisión a los alumnos con altas capacidades. El reducido número de participantes también representa un punto débil de esta investigación, se podrían haber estudiado más ciudades e instituciones. Por último, la inesperada pandemia de COVID-19 y el tiempo del doctorado, no permitieron finalizar la intervención con el alumno.

A pesar de estas limitaciones, la investigación se destaca por su relevancia y originalidad, y se espera que sirva como guía para futuros estudios sobre niños y jóvenes con altas capacidades en situación de acogimiento, destacando la necesidad de brindarles oportunidades para demostrar y

desarrollar su potencial.

6 – REFERENCIAS

- Abaid, J. L. W., y Dell'aglio, D. D. (2014). Exposição a Fatores de Risco de Adolescentes em Acolhimento Institucional no Sul do Brasil. *Interação em Psicologia*, 18(1), 47-5. <https://revistas.ufpr.br/psicologia/articloe/view/29331>.
- Álvares, A. de M., y Lobato, G. R. (2013). Um Estudo Exploratório da Incidência de Sintomas Depressivos em Crianças e Adolescentes em Acolhimento Institucional. *Temas em Psicologia*, 21(1), 151 – 164, 2013. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000100011.
- Brino, R. F., Giusto, R. O., y Bannwart, T. H. (2011). *Combatendo e Prevenindo os Abusos e/ou Maus-tratos Contra Crianças e Adolescentes: O papel da escola*. São Carlos: LAPREV-Laboratório de Análise e Prevenção da Violência.
- Casa Civil. (2015). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990 Edição comemorativa. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara – (Série obras comemorativas). https://www.camara.leg.br/internet/age/ncia/infograficos-html5/estatuto_crianca/estatuto_crianc_a_adolescente_25anos_edcomemorativa.pdf.
- Chagas, J. F., Maia-Pinto, R. R., y Pereira, V. L. P. (2007). Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação*, 1. Brasília: MEC. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab2.pdf>.
- Colozio, A. R. S., Rangni, R. A., y Borges, M. A. del R. (2019). Altas Capacidades e Vulnerabilidade Social: Panorama das Produções Acadêmicas Espanholas. *Revista Sobredotação*, 16(2018/19), 29-41. <https://www.aneis.org/revista/>
- Cupertino, C. M. B. (Org.). (2008). *Um olhar para as Altas Habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE.
- Gomide, P. I. C. (2012). *Menor Infrator: A caminho de um novo tempo*. Curitiba: Juruá.
- Gómez-León, M.I. (2020). La psicobiología de la motivación en el desarrollo de las altas capacidades intelectuales: Revisión bibliográfica. *Psiquiatría biológica*, 2, 47-53. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2020.01.003>.
- Guenther, Z. C. (2006). *Capacidade e Talento: um programa para a escola*. São Paulo: E.P.U.
- Guenther, Z. C. (2013). *Identificação de Alunos Dotados e Talentosos: metodologia CEDET, versão 2012*. Lavras: CEDET.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Sinopse estatística da Educação Básica*. Censo da Educação Básica: INEP. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
- Landau, E. (2002). *A Coragem de Ser Superdotado*. São Paulo: Arte & Ciência.
- Lopes, J. F. (2015). *Dotação e talento: comparação das modalidades presencial e a distância de um programa de formação continuada para professores*. [Máster en Psicología del Desarrollo y Aprendizaje, Universidade Estadual Paulista “Júlio

- de Mesquita Filho”] Repositório institucional UNESP, <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/123729>.
- Martins, B. A., Chacon, M. C. M., y Almeida, L. D. (2020). Altas Habilidades/Superdotação na Formação de Professores Brasileiros e Portugueses: um estudo comparativo entre os casos da UNESP e da UMINHO. *Educação em Revista*, (36), 1-20. [10.1590/0102-4698212442](https://doi.org/10.1590/0102-4698212442)
- Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. (2009). *Orientações Técnicas dos Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes*. Brasília: MEC. http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf.
- Oliveira, S. V., y Próchno, C. C. S. C. A. (2010). Vinculação Afetiva para Crianças Institucionalizadas à Espera de Adoção. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, 30(1), 62-84. https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932010000100006&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Prieto, M. D., y Castejón, J. L. (2000). *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Secretaria de Educação Especial. (2006). *Saberes e Práticas da Inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>.
- Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.
- Secretaria - Geral. (2015). *Lei nº 13.234, de 29 de dezembro de 2015*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação. Brasília: Planalto Central. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13234.htm.
- Souza, A. R. (2017). *Formação de Pedagogos para a Atuação com Pessoas Dotadas e Talentosas*. [Máster en Educación Especial, Universidade Federal de São Carlos] Repositório Institucional UFSCar. <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8785/DissARS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

EXPECTATIVAS DEL PROFESORADO EN LA INTERVENCIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES

TEACHER'S EXPECTATIONS IN THE INTERVENTION OF HIGH ABILITIES

Julián Betancourt Morejón*, Elena Rodríguez-Naveiras**, María de los Dolores Valadez Sierra* y Africa Borges del Rosal**

*Centro Universitario de Ciencias de la Salud Universidad de Guadalajara, ** Facultad de Psicología y Logopedia Universidad de La Laguna

Autor para correspondência: Julian.betancourt@academicos.udg.mx

Resumen:

El profesorado desempeña un papel crucial en la enseñanza aprendizaje del alumnado y particularmente en aquellos que presentan altas capacidades, de aquí la importancia de contar con una buena formación en la atención de esta población. Se ha constatado que aquellos docentes que cuentan con formación en la atención al alumnado con altas capacidades son mas sensibles a la atención a estos. El propósito de este estudio fue analizar el impacto a nivel social en el alumnado con altas capacidades que ingresaron al CEPAC, desde la perspectiva del profesorado y, a su vez, conocer las expectativas del profesorado respecto a CEPAC y al alumnado con altas capacidades. Los resultados indicaron un incremento en la socialización del alumnado desde el punto de vista del profesorado. Sin embargo, las expectativas de estos continúan influenciadas por una visión tradicional. Respecto a las expectativas de CEPAC solo se observaron algunas diferencias.

Palabras claves: Expectativas, profesores, altas capacidades

Abstrac:

Teachers play a crucial role in the teaching and learning of students, particularly those with high abilities, hence the importance of having good training in the care of this population. It has been found that those teachers who have been trained in the attention to students with high abilities are more sensitive to the attention to these students. The purpose of this study was to analyze the impact at the social level on students with high abilities who entered CEPAC, from the perspective of teachers and, in turn, to know the expectations of teachers regarding CEPAC and students with high abilities. The results indicated an increase in the socialization of the students from the teachers' point of view. However, teachers' expectations continue to be influenced by a traditional view. With respect to CEPAC's expectations, only a few differences were observed.

Key words: expectations, teachers, high abilities

Introducción

El profesorado juega un papel fundamental en el éxito académico del alumnado con altas capacidades (Bochkareva et al., 2018; Cross et al., 2018; Khalil y Accariya, 2016).

En primer lugar, el profesorado es un elemento clave para la identificación del alumnado con altas capacidades por varios motivos, entre los que se pueden señalar: (a) Son los que mejor los conocen dentro del proceso de aprendizaje; (b) Pasan mucho tiempo con ellos; y c) conocen sus fortalezas y áreas de oportunidad para el aprendizaje (Cotar y Kukanja, 2015; Kaya, 2019).

Tomando en cuenta los aspectos señalados, las interacciones entre el profesorado y el alumnado de altas capacidades adquieren un papel relevante para su adecuado desarrollo, tanto en el plano académico como el socioemocional y en el desarrollo de la creatividad (Berman et al., 2012; Sánchez-Escobedo et al., 2020; Weyns et al., 2020).

No obstante, la formación y capacitación a la que tiene acceso el profesorado en el tema de las altas capacidades es relativamente escasa (Cosar et al., 2015; Covarrubias y Marin, 2015; García-Barrera et al., 2021; Khalil y Accariya, 2016; Mendioroz et al., 2019; Miedijensky, 2018; Moon et al., 1998; Renzulli et al., 2009; Valadez et al., 2017; Wechsler y Suarez, 2016; Ziv y Sorongon, 2011), lo que da lugar a una visión general ambivalente con respecto a los más capaces, pues si bien los relacionan con alta dotación académica o cognitiva, también les atribuyen rasgos de personalidad más negativos (Bain et al., 2006; Baudson y

Preckel, 2013, 2016; Carrington y Bailey, 2000; Geake y Gross, 2008; Golle et al., 2023; Lassig, 2009; Lee et al., 2004; Rizza y Morrison, 2003; Weyns et al., 2020), predominando así creencias erróneas sobre este tipo de alumnado, lo que puede afectar negativamente sus expectativas y cómo se comportan ante éstos (Baudson y Preckel, 2013, 2016; Preckel, et al., 2013; Weyns et al., 2020).

En el caso de México, un estudio efectuado por Sánchez-Escobedo et al. (2020) mostró que casi el 70% del profesorado de primaria no tiene los conocimientos necesarios para enseñar de manera efectiva al alumnado con altas capacidades. Por otra parte, la investigación efectuada por Valadez et al. (2019) con profesorado que ha trabajado en sus aulas, con el programa que lleva la SEP para alumnado con dichas características, halló que el profesorado no tiene claridad conceptual en cuanto el tema de las altas capacidades, lo que resulta preocupante dada la gran influencia del equipo docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de formarles en el tema y capacitarles en el uso de métodos de enseñanza avanzados, currículo diferenciado y recursos tecnológicos que puedan ayudarles a mejorar su enseñanza (Kristen, 2019; Ziv y Sorongon, 2011).

La literatura refiere efectos positivos en el profesorado que participa en cursos y programas de capacitación, pues se ha constatado que quienes cuentan con más formación son más proclives a reconocer y apreciar las diferentes formas en que el alumnado con altas capacidades muestra sus potenciales (Brajcic et al., 2020; Garcia-Barrera et al., 2021; Klinger et al., 2015; Lassig, 2009; Mendioroz et al., 2019; Piske

et al., 2017; Prieto, 2008; Reis y Renzulli, 2010; Valadez et al., 2017; VanTassel-Baska y Johnsen, 2007; Walden, 2014).

Creencias y expectativas del profesorado respecto al alumnado con altas capacidades

Indudablemente, las creencias y expectativas del docente sobre el alumnado con altas capacidades influyen en la forma en la que interactúan con ellos en el aula (Berman, et al., 2012). Lamentablemente, son pocos los estudios que se han realizado respecto a estas variables.

Para García- Barrera y de la Flor (2016), la mayoría del profesorado ha reconocido que este alumnado tiene necesidades educativas específicas debido a sus altas capacidades, pero muy pocos saben cuáles son dichas necesidades y lo que ello implica.

Según Russell (2018), las investigaciones que se han efectuado al respecto de las creencias y expectativas del profesorado han girado sobre lo que suponen y piensan sobre las altas capacidades, su educación y sobre las prácticas que se llevan a cabo. En un estudio realizado por él mismo, encontró que los profesores aún tenían una visión tradicional de las altas capacidades y no aprobaban la aceleración.

Por otra parte, hay una tendencia a percibir que esta población presenta pocas habilidades sociales (Acosta y Alsina, 2017; Matheis et al., 2020), son poco estables emocionalmente (Acosta y Alsina, 2017) y no requieren apoyo (Hafenstein et al., 2017). Otro estudio encuentra que las expectativas y percepciones del profesorado estaban basadas en estereotipos y mitos relacionadas con las conductas y comportamientos de este

tipo de alumnado (López et al., 2019). Además, consideran que los educadores defienden el enriquecimiento como estrategia para la intervención del alumnado de altas capacidades y desconocen o critican las otras maneras de intervención, sin realmente conocerlas y estar formadas en las mismas.

Como se ha podido ver, en la mayoría del profesorado permanece una visión tradicional, restringida y con la presencia de mitos respecto a la alta capacidad (Gómez-Arizaga et al., 2020; Peña et al., 2003). Gómez-Arizaga et al. (2020) llegan a la conclusión que no siempre el profesorado parte de los supuestos considerados teóricamente más apropiados para identificar y orientar la intervención psicoeducativa de los alumnos de altas capacidades.

López et al. (2019) consideran importante establecer programas formativos en altas capacidades para los docentes, como medida fundamental para mejorar la vida académica y personal del alumnado con altas capacidades intelectuales.

Los objetivos de la presente investigación son tres: (a) Evaluar el impacto que el programa educativo ha tenido en el alumnado a nivel social desde la perspectiva de los docentes; (b) Comparar las expectativas que inicialmente se tenían por parte del profesorado con respecto al alumnado y las que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar; y (c) Comparar las expectativas que inicialmente se tenían por parte del profesorado con respecto al centro y las que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar. Se hipotetiza la existencia de un impacto positivo a nivel social en el alumnado con altas capacidades que ingresaron al CEPAC, desde la perspectiva

de los docentes, así como la existencia de diferencias significativas entre las expectativas que inicialmente se tenían por parte del profesorado y las que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar, tanto con respecto al alumnado como en relación al centro escolar.

Método

Participantes

Al inicio del ciclo escolar se seleccionaron siete profesoras que habían obtenido el puntaje más alto en la evaluación docente del estado. Sin embargo, cinco de estas fueron sustituidas a los tres meses de inicio del ciclo escolar por motivos personales y administrativos. La selección del nuevo profesorado se efectuó por parte de la Secretaría de Educación de Jalisco tomando en cuenta criterios tales como:

conocimiento del alumnado de las altas capacidades y las diferentes maneras de satisfacer sus necesidades educativas, experiencia pedagógica relacionada con prácticas pedagógicas innovadoras, deseo de superación personal y académica permanente y mejores resultados en el servicio profesional docente. También se llevó a cabo por medio de una entrevista donde se profundizaba sobre su experiencia en el trabajo con el alumnado, tomando en cuenta también la planeación didáctica de una clase y la impartición de ésta. Sus características se muestran en la tabla 1.

A todos se les entregó un consentimiento informado donde aceptaron participar en el estudio. No hubo muerte experimental.

Todas las profesoras recibieron un curso sobre atención a alumnos con altas capacidades y otro sobre manejo de TIC.

Tabla 1

Características del profesorado

Profesora	Edad	Años de Servicio	Máximo grado de estudios
1	32	11	Maestría en Educación e Investigación
2	28	6	Licenciatura en Educación Primaria
3	27	5	Maestría en Psicología Educativa
4	44	19	Maestría en Educación Emprendedora
5	28	6	Licenciatura en Educación Primaria
6	46	17	Licenciatura en Educación Primaria
7	33	11	Maestría en metodología de la enseñanza

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en este estudio se describen a continuación.

- Batería de Socialización (BAS 1, Silva y Martorell, 2018). Se trata de un conjunto de escalas de estimación de profesores respecto a la socialización de niños y adolescentes en ambientes escolares y extraescolares. Los elementos de la batería (118 en BAS 1) cumplen básicamente dos funciones: a) lograr un perfil de socialización con siete escalas: cuatro relacionadas con aspectos positivos–facilitadores (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol) y tres con aspectos negativos, perturbadores o inhibidores de la misma (agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez), y b) obtener una apreciación global de la socialización por medio de la Escala Criterial Socialización. La batería de socialización es apropiada para población infantil de entre seis a quince años, pudiendo ser cumplimentada por el profesorado. La batería de socialización se encuentra tipificada y permite la obtención de centiles para las escalas por sexo y escolarización.
- Instrumento para profesores de aula: Se diseñó un instrumento *ad hoc* que constó de siete preguntas abiertas y cerradas distribuidas de la siguiente forma: (a) Datos generales: edad, sexo, experiencia en docencia; (b) Expectativas sobre el desempeño de las y los alumnos a nivel académico, social, emocional y conductual; (c) Formación recibida al ingreso al CEPAC; (d) Conocimiento sobre los propósitos del CEPAC; (e) Opinión sobre el procedimiento de identificación y evaluación de los niños que ingresaron al CEPAC; y (f) Futuro del CEPAC (véase anexo II).

Procedimiento

Previa firma del consentimiento informado donde las profesoras aceptaron participar en el estudio, se les solicitó contestar el BAS 1 (Silva y Martorell, 2018) y el instrumento para profesores de aula al inicio del ciclo escolar o bien a su ingreso a CEPAC. De igual forma se les solicitó a las profesoras volverlos a contestar al término del ciclo escolar.

Análisis de datos

Para estudiar la adaptación del alumnado, según lo percibían el profesorado, se hicieron pruebas de *t* de *Student* de medidas repetidas, por medio del paquete estadístico para ciencias sociales SPSS versión 21.

Con el objetivo de comparar las expectativas que inicialmente se tenían por parte del profesorado con respecto al alumnado y al centro educativo y las que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar, se obtuvieron porcentaje de las frecuencias de respuesta en cada una de las preguntas en el pretest y postest y se calculó el tamaño del efecto con la *V* de Cramer, por medio del paquete estadístico para ciencias sociales SPSS versión 21.

Para la pregunta sobre las expectativas que el profesorado tenía respecto a aspectos escolares y sociales del alumnado, se utilizó la prueba de rangos de Wilcoxon para comparar las puntuaciones obtenidas al inicio y término del primer ciclo escolar, mediante el Jamovi 2.3.5.

Resultados

Fiabilidad de los Instrumentos

Se calculó la fiabilidad de los instrumentos utilizados, mediante el Alfa de

Cronbach. En el BAS 1 (Silva y Martorell, 2018) para Profesores se obtuvo un valor de 0,894 en el pretest y 0,876 en el post test.

Para responder la hipótesis de que existe un impacto positivo a nivel social en el alumnado con altas capacidades que ingresaron al CEPAC, se compararon con la *t* de Student para muestras relacionadas las puntuaciones obtenidas en el BAS 1 de las respuestas dadas por el profesorado respecto al alumnado al inicio y al final del ciclo escolar.

Respecto a las respuestas dadas por los profesores, en el primer año de primaria (véase tabla 2), se observaron diferencias

significativas en *Liderazgo*, *Jovialidad*, *Sensibilidad-social* y *Respeto-autocontrol*, donde las puntuaciones se incrementaron significativamente al término del ciclo escolar. También se observaron diferencias significativas en *Agresividad*, donde las puntuaciones disminuyeron al término del primer año escolar (ver tabla 44). El tamaño del efecto en todas las escalas facilitadoras (*Liderazgo*, *Jovialidad*, *Sensibilidad-social* y *Respeto-autocontrol*) fue grande, siendo media en el caso de la escala perturbadora de *Agresividad-terquedad* mientras que para el resto de las escalas perturbadoras fue pequeño (*Apatía-retraimiento* y *Ansiedad-timidez*).

Tabla 2

Puntajes obtenidos en el BAS 1 profesores al inicio y final del primer grado de primaria

Escalas	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Li	34,56	10,196	36,04	9,967	-5,868	26	0,000	-1,129
Jv	31,67	4,699	32,30	4,392	-4,412	26	0,000	-0,849
Ss	22,19	8,209	24,19	7,478	-5,353	26	0,000	-1,030
Ra	39,56	10,566	41,15	9,582	-5,613	26	0,000	-1,080
At	8,96	10,204	6,63	7,682	2,927	26	0,007	0,563
Ar	3,15	4,007	2,74	3,665	1,462	26	0,156	0,281
An	2,04	1,786	1,70	1,409	1,612	26	0,119	0,310

Li= Liderazgo, Jv= Jovialidad, Ss= Sensibilidad social, Ra= Respeto-autocontrol, At= Agresividad-terquedad Ar= Apatía-retraimiento An= Ansiedad-timidez

En segundo grado escolar se observaron diferencias significativas en *Liderazgo*, *Jovialidad* y *Respeto-autocontrol* donde las puntuaciones se incrementaron al término del ciclo escolar. En *Agresividad-terquedad* y en *Ansiedad-timidez* también hubo diferencias significativas disminuyendo las puntuaciones al finalizar el ciclo escolar (ver tabla 3).

El tamaño del efecto fue grande en la mayoría de las escalas, en tanto que para *Agresividad-terquedad* fue mediano.

Tabla 3

Puntajes obtenidos en el BAS I profesores al inicio y final del segundo grado de primaria

Escalas	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Li	37,13	7,583	38,33	8,217	-4,054	14	0,001	-1,047
Jv	28,80	4,626	29,93	4,350	-5,264	14	0,000	-1,359
Ss	30,67	7,357	31,20	6,646	-1,372	14	0,192	-0,354
Ra	40,07	8,219	41,53	7,615	-4,363	14	0,001	-1,126
At	7,33	7,345	5,60	4,896	2,247	14	0,041	0,580
Ar	2,33	3,928	2,20	2,007	1,468	14	0,164	0,379
An	4,20	2,526	3,40	2,530	3,595	14	0,003	0,928

Li= Liderazgo, Jv= Jovialidad, Ss= Sensibilidad social, Ra= Respeto-autocontrol, At= Agresividad-terquedad, Ar= Apatía-retraimiento, An= Ansiedad-timidez.

En tercer grado escolar se observaron diferencias significativas en todas las variables a excepción de apatía-retraimiento. Los puntajes en las escalas facilitadoras (*Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad-social y Respeto-autocontrol*) se incrementaron y en las perturbadoras (*Agresividad-terquedad*

y *Ansiedad-timidez*) disminuyeron al término del ciclo escolar (tabla 4). Se observó un tamaño del efecto grande en todas las escalas facilitadoras y en la escala perturbadora de ansiedad-timidez. Un tamaño del efecto mediano fue observado en la escala de *Agresividad-terquedad*.

Tabla 4

Puntajes obtenidos en el BAS I profesores al inicio y final del tercer grado de primaria

Escalas	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E.	Media	D.E.				
Li	23,73	11,190	26,47	10,446	-8,271	14	-0,000	2,136
Jv	21,07	8,932	23,27	7,685	-4,404	14	-0,001	1,137
Ss	20,47	9,046	21,33	8,524	-3,166	14	-0,007	0,818
Ra	37,07	13,499	39,13	12,118	-4,372	14	-0,001	1,129
At	7,47	8,709	6,20	7,022	2,523	14	0,024	0,651
Ar	13,73	11,720	10,40	7,845	1,907	14	0,077	0,492
An	9,07	4,527	7,53	4,138	4,380	14	0,001	1,131

Li= Liderazgo, Jv= Jovialidad, Ss= Sensibilidad social, Ra= Respeto-autocontrol, At= Agresividad-terquedad Ar= Apatía-retraimiento An= Ansiedad-timidez.

En cuarto grado escolar las diferencias significativas que se observaron fueron en *Sensibilidad-social* y *Respeto-autocontrol* (ver tabla 5), donde los puntajes se incrementaron al finalizar el ciclo escolar y

cuyo tamaño del efecto fue grande en ambos casos. No pudo calcularse el tamaño del efecto en *Ansiedad-timidez* dado que las medias fueron iguales en el pretest y posttest.

Tabla 5

Puntajes obtenidos en el BAS I profesores al inicio y final del cuarto grado de primaria

Escala	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Li	42,43	12,189	43,21	10,836	-1,991	13	0,068	-0,532
Jv	32,07	9,219	33,21	6,818	-1,529	13	0,150	-0,409
Ss	24,93	6,120	26,93	5,863	-11,015	13	0,000	-2,944
Ra	39,57	11,927	43,00	11,129	-6,000	13	0,000	-1,604
At	4,43	9,070	3,64	7,682	2,065	13	0,059	0,552
Ar	1,57	4,164	1,50	4,053	1,000	13	0,336	0,267
An	0,29	0,726	0,29	0,726	Medias iguales			

Li= Liderazgo Jv= Jovialidad Ss= Sensibilidad social Ra= Respeto-autocontrol, At= Agresividad-terquedad Ar= Apatía-retraimiento An= Ansiedad-timidez

En quinto grado escolar las diferencias significativas que se observaron fueron en *Liderazgo*, *Jovialidad*, *Sensibilidad-social* y *Respeto-autocontrol* (ver tabla 6), donde los puntajes se incrementaron al finalizar el ciclo escolar. El tamaño del efecto fue grande en todas las

escalas facilitadoras. En la escala de *Agresividad-terquedad* el tamaño del efecto fue pequeño. No se pudo calcular el tamaño del efecto para las escalas de *Apatía-retraimiento* y *Ansiedad-timidez* dada la similitud de puntajes en el pre y postest.

Tabla 6

Puntajes obtenidos en BAS profesores al inicio y final del quinto grado de primaria

Escala	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Li	30,79	11,274	33,14	10,939	-5,692	13	0,000	-1,521
Jv	24,50	5,612	26,43	5,316	-4,678	13	0,000	-1,250
Ss	21,71	6,107	23,07	5,876	-6,032	13	0,000	-1,612

Tabla 6 (cont.)

Puntajes obtenidos en BAS profesores al inicio y final del quinto grado de primaria

Escala	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Ra	34,50	9,804	37,36	8,464	-4,025	13	0,001	-1,076
At	1,07	2,129	1,00	1,961	1,000	13	0,336	0,267
Ar	0,71	1,139	0,71	1,139				
An	0,50	0,650	0,50	0,650				

Medias iguales

Li= Liderazgo, Jv= Jovialidad, Ss= Sensibilidad social, Ra= Respeto-autocontrol, At= Agresividad-terquedad, Ar= Apatía-retraimiento, An= Ansiedad-timidez.

Por último, en sexto grado se observaron diferencias significativas en *Liderazgo, Jovialidad, Sensibilidad-social y Respeto-autocontrol* donde las puntuaciones se incrementaron al finalizar el ciclo escolar. También se observó diferencia significativa en *Agresividad-terquedad* donde las puntuaciones disminuyeron en el post test

(ver tabla 7). El tamaño del efecto es grande en la mayoría de las escalas facilitadoras, excepto en la escala de *Sensibilidad-social* cuyo tamaño del efecto fue mediano. Con relación a las escalas perturbadoras el tamaño del efecto fue mediano para *Agresividad-terquedad*.

Tabla 7

Puntajes obtenidos en el BAS profesores al inicio y final del sexto grado de primaria

Escala	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Li	33,33	11,794	35,60	10,756	-4,353	14	0,001	-1,124
Jv	27,67	7,853	29,07	7,275	-3,862	14	0,002	-0,997
Ss	24,93	12,285	27,40	10,266	-2,846	14	0,013	-0,735
Ra	42,07	12,635	44,87	11,813	-4,417	14	0,001	-1,140
At	4,53	5,927	3,87	4,969	2,467	14	0,027	0,637
Ar	4,80	9,017	3,93	6,053	0,942	14	0,362	0,243
An	2,73	3,369	2,60	3,112	1,468	14	0,164	0,379

Li= Liderazgo, Jv= Jovialidad, Ss= Sensibilidad social, Ra= Respeto-autocontrol, At= Agresividad-terquedad, Ar= Apatía-retraimiento, An= Ansiedad-timidez.

Para conocer si existen diferencias significativas entre las expectativas respecto a aspectos escolares y sociales del alumnado que inicialmente se tenían por parte del profesorado y las que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar, se compararon los puntajes obtenidos en el pretest y postest con la prueba de rangos de Wilcoxon. Como se puede observar en la tabla 8, no se

encontraron diferencias significativas en ninguno de los aspectos, si bien el tamaño del efecto respecto al nivel académico, el aprovechamiento, la motivación al estudio y a la realización de tareas se observó un tamaño del efecto grande.

Tabla 8

Comparación de las expectativas que inicialmente se tenían por parte del profesorado y las que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar

Aspectos	Pretest		Postest		Z	p	Tamaño del efecto
	Media	D.E.	Media	D.E.			
Nivel académico	5,00	0,000	4,86	0,378	1,00	1,000	1,000
Aprovechamiento	5,00	0,000	4,71	0,488	3,00	0,346	1,000
Calificaciones	4.29	0,756	4,29	1,113	1,50	1,000	0,000
RCN en el aula	3,14	0,690	3,14	0,690	1,50	1,000	0,000
RCN fuera de la escuela	3,14	1,069	3,14	0,690	7,50	1,000	0,000
Humor	3,14	0,690	3,14	0,900	5,00	1,000	0,000
Interacción con la maestra	3,86	0,900	3,86	0,378	5,00	1,000	0,000
Motivación al estudio	4,57	0,535	4,00	0,577	10,00	0,072	1,000
Realización de tareas	4,29	1,254	3,43	1,272	18,50	0,105	0,762

Las expectativas que el profesorado tenía respecto al alumnado al inicio de su labor en CEPAC se mantuvieron al finalizar el ciclo escolar, excepto el que les cuesta hacer amigos. En la tabla 9 se muestran los resultados obtenidos, calculado con Ji-cuadrado y V de Cramer. La ausencia de diferencias pre-post test aparece representado con un guion. Es importante señalar que el tamaño del efecto fue moderado en las expectativas respecto a que el alumnado requiere de mínima instrucción,

tiene dificultades en la socialización y le cuesta trabajo hacer amigos. Un tamaño del efecto débil se observó en ser autodidactas y no tener problemas académicos.

Tabla 9

Porcentaje de respuestas afirmativas respecto a las expectativas del profesorado en cuanto a diferentes aspectos del alumnado con altas capacidades

Respuestas	Pretest		Postest		p	χ^2	V de Cramer
	Si %	No %	Si %	No %			
Requieren de mínima instrucción	57,1	42,9	57,1	42,9	.270	1,215	.417
Son autodidactas	85,7	14,3	85,7	14,3	.659	0,194	.167
No tienen problemas académicos	42,9	57,1	28,6	71,4	.809	0,058	.091
Tienen dificultades en la socialización	85,7	14,3	71,4	28,6	.495	0,467	.258
Destacan en todo	14,3	85,7	----	100	----	-----	----
Les cuesta trabajo hacer amigos	85,7	14,3	57,1	42,9	.350	0,875	.354
Les gusta hacer trabajos solos	71,4	28,6	100	----	----	-----	----

Respecto a la opinión del propósito de CEPAC según el profesorado al inicio y al final del ciclo escolar, las respuestas se concentraron ya sea en el desarrollo de las

capacidades del alumnado y en brindar un mayor aprendizaje, tal como se puede observar en la tabla 10.

Tabla 10

Porcentaje de respuestas respecto al propósito de CEPAC

Respuestas	Pretest	Postest
	%	%
Desarrollo de las capacidades del alumnado	85,7	100
Brindar un mayor aprendizaje	14,3	0

El profesorado tenía unas expectativas respecto a trabajar en CEPAC al inicio y al final del ciclo escolar. Como se puede observar en la tabla 11, estas expectativas se agruparon en cuatro categorías. Se pusieron guiones donde no fue posible calcular la V de Cramer debido a la igualdad de resultados antes y después. Es importante señalar que el tamaño del efecto fue grande respecto a la

expectativa de trabajar en forma diferente y moderado para el resto de las respuestas.

Tabla 11

Porcentaje de respuestas respecto a cuál era su expectativa para trabajar en CEPAC

Respuestas	Pretest		Postest		χ^2	p	V de Cramer
	Si %	No %	Si %	No %			
Potencializar toda la capacidad del alumnado	14,3	85,7	28,6	71,4	0,467	0,495	0,258
Profesionalizarme en Altas Capacidades	14,3	85,7	28,6	71,4	0,467	0,495	0,258
Que el alumnado estaría leyendo e investigando	14,3	85,7	---	100	----	----	----
Conocer y aprender sobre Altas Capacidades	42,85	57,14	14,28	85,7	0,194	0,212	0,471
Trabajar de forma diferente	14,3	85,7	28,6	71,4	2,917	0,233	0,645

La capacitación del profesorado al inicio y final del ciclo escolar estuvo orientado a cuatro aspectos fundamentales el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (Tics), aspectos didácticos, caracterización del alumnado y aspectos socioemocionales. En la tabla 12 se

muestran los resultados obtenidos, poniendo guiones cuando no se pudo calcular Ji-cuadrado y V de Cramer debido a la igualdad de los resultados obtenidos en el pretest y postest. Se observó un tamaño del efecto moderado en habilidades socioemocionales.

Tabla 12

Porcentaje de respuestas respecto a la capacitación recibida

Respuestas	Pretest		Postest		χ^2	p	V de Cramer
	Si %	No %	Si %	No %			
Uso de tecnología	85,7	14,3	100	---	----	---	---
Estrategias didácticas de enseñanza	85,7	14,3	100	---	----	---	----
Características del alumnado	42,9	57,1	100	---	----	---	----
Habilidades socioemocionales	28,6	71,4	28,6	71,4	0,630	0,427	0,300

Discusión

El propósito de este estudio fue analizar el impacto a nivel social en el alumnado con altas capacidades que ingresaron al CEPAC, desde la perspectiva del profesorado y, a su vez, conocer las expectativas del profesorado respecto a CEPAC y al alumnado con altas capacidades.

En relación a la primera hipótesis, que señalaba que existía un impacto positivo a nivel social en el alumnado con altas capacidades que ingresaron al CEPAC, se retomaron los puntajes obtenidos en el BAS 1 a los tres meses de haber iniciado CEPAC y al concluir el ciclo escolar. En todos los cursos se observan diferencias en el sentido esperado: aumento en las conductas positivas y una disminución de las perturbadoras en los tres primeros grados. Estos resultados muestran que CEPAC influye positivamente en la socialización del alumnado al término del ciclo escolar, resaltando que ya de por sí el alumnado contaba con buenas puntuaciones al ingreso al centro, contradiciendo de este modo los estudios que señalan que el agrupamiento total puede contribuir al aislamiento del alumnado de altas capacidades con respecto a sus compañeros de edad (Abadzi, 2015; Allan, 1991; Gentry, 2014, 2018; Herderson, 2007; Oakes, 1985; Rogers, 1998; Tieso, 2005).

A un año del funcionamiento del CEPAC se observa un incremento en la socialización del alumnado desde el punto de vista del profesorado. Sin embargo, las expectativas de estos continúan influenciadas por una visión tradicional, acercándose a los mitos existentes de esta población, por lo que se estima conveniente una formación continua y permanente al profesorado sobre quienes son el alumnado

con alta capacidad, sus necesidades educativas y estrategias de intervención.

Respecto a la segunda hipótesis, relativa a la existencia de diferencias significativas entre las expectativas que inicialmente se tenían por parte del profesorado y las que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar, los resultados no mostraron diferencias. Las expectativas que tenía el profesorado respecto a cuestiones de desempeño académico y socialización fueron las mismas en porcentaje al inicio y al final del ciclo escolar. Es importante señalar que sus expectativas muestran una visión tradicional respecto a las altas capacidades, situación ya referida por autores como Gómez-Arizaga et al. (2020) y Peña et al. (2003). Además, también estos resultados coinciden con lo señalado por Acosta y Alsina (2017) y Matheis et al. (2020), quienes mencionan que hay una tendencia por parte del profesorado a percibir que esta población presenta pocas habilidades sociales. También coinciden con lo señalado por Hafenstein et al. (2017) respecto a que el profesorado considera que este alumnado no requiere apoyo. En este sentido, se evidencia lo que mencionan López et al. (2019), en el sentido de que las expectativas y percepciones del profesorado estaban basadas en estereotipos y mitos relacionadas con la conductas y comportamientos de este tipo de alumnado.

Es importante señalar respecto al área social que, cuando se le pregunta al profesorado sobre las expectativas que tenían sobre el alumnado de altas capacidades, señalan que estos tienen dificultades en sus habilidades sociales. Sin embargo, son los mismos docentes que al contestar un instrumento objetivo respecto a

los diferentes ámbitos de la socialización, ofrecían respuestas que denotan buenos puntajes en el alumnado de altas capacidades e incluso un incremento de estos al finalizar el ciclo escolar.

En cuanto a las expectativas del profesorado al ingresar y al finalizar el ciclo escolar, si bien no hay diferencias en éstas, si se observó que al finalizar el ciclo escolar sus expectativas fueron más acertadas respecto a lo que iba a ser su docencia en el centro.

La valoración efectuada por el profesorado respecto a la socialización del alumnado en sus elementos facilitadores como perturbadores, denota el buen funcionamiento que tiene el centro no solo a nivel académico sino también social ya que, se observó una disminución de elementos perturbadores y un fortalecimiento en los elementos facilitadores.

La principal limitación de este estudio viene dada por un problema administrativo de gran relevancia. A los tres meses se modificó la planta docente. No obstante, este cambio no influyó en la socialización del alumnado. Lo anterior lo evidencian los resultados obtenidos, ya que por una parte el alumnado no presentaba problemas de socialización.

Otra limitación por señalar es el tamaño de la muestra, la cual sería conveniente incrementar considerando las características de una escuela por agrupamiento total.

Si bien las profesoras recibieron un curso de capacitación sobre altas capacidades, los resultados denotan la necesidad de que esta formación sea permanente a fin de poder disminuir la mirada tradicional que se tiene sobre este

alumnado por parte de ellos.

Como se pudo observar la valoración del profesorado también apoyó el buen funcionamiento que tiene el centro educativo para altas capacidades (CEPAC).

REFERENCIAS

- Abadzi, H. (2015). Ability Grouping Effects on Academic Achievement and Esteem in a Southwestern School District. *The Journal of Educational Research*, 77(5), 287-292.
<https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885542>
- Acosta, I., y Alsina, A. (2017). Conocimientos del profesorado sobre las altas capacidades y el talento matemático desde una perspectiva inclusiva. *Números Revista de Didáctica de las Matemáticas*. 94, 71-92.
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.5>
- Allan, S. (1991). Ability grouping research reviews. What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48(6), 60-65.
<http://gg.gg/xsx66>
- Bain, S. K., Choate, S. M., y Bliss, S. L. (2006). Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic? *Roeper Review*, 29, 41-48.
<http://dx.doi.org/10.1080/02783190609554383>
- Baudson, T. G., y Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28, 37-46.
<https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Baudson, T. G., y Preckel, F. (2016). Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60, 212-225.
<https://doi.org/10.1177/0016986216647115>
- Berman, K. M., Schultz, R.A., y Weber, C.L. (2012). A Lack of Awareness and Emphasis in Preservice Teacher Training: Preconceived Beliefs About the Gifted and Talented. *Gifted Child Today*, 35(1), 18-26.
<https://doi.org/10.1177/1076217511428307>
- Bochkareva, T., Akhmetshin, E, Osadchy, E., Romanov, P., y Konovalova, E. (2018). Preparation of the future teacher for work with gifted children. *Journal of Social Studies Education Research*, 9(2), 251-265. <https://doi.org/10.17499/jsser.76113>
- Brajcic, M., Kuscevic, D., y Lazeta, M. (2020). A Comparison between competencies of teachers and students of teacher education in recognizing artistically gifted students. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1327-1336.
<https://doi.org/10.12973/euler.9.3.1327>
- Carrington, N. G., y Bailey, S. T. (2000). How do pre-service teachers view gifted students? Evidence from a NSW study. *Australasian Journal of Gifted Education*, 9, 18-22.
<http://gg.gg/xsx75>
- Cosar, G., Cetinkaya, C., y Cetinkaya, C. (2015). Investigating the Preschool Training for Gifted and Talented Students on Gifted School Teachers' View. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(1), 13-21.
<https://doi.org/10.17478/jegys.696491>
- Čotar, S., y Kukanja, M. (2015). Professional Competences of Preschool Teachers for Working with Gifted Young Children in Slovenia. *Journal for the Education of Gifted Young*, 3(2), 1-7.
<http://dx.doi.org/10.17478/JEGYS.2015214279>
- Covarrubias, P., y Marin, R. (2015). Evaluación de la Propuesta de Intervención para Estudiantes Sobresalientes: Caso Chihuahua, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 3-18.
<https://doi.org/10.15517/aie.v15i3.1>

- 9457
- Cross, T. L., Cross, J. R., y O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies*, 29(2), 169–189. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1518775>
- García-Barrera, A., y de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- García-Barrera, A., Monge López, C., y Gómez Hernández, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1). <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>
- Geake, J. G., y Gross, M. U. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217–231. <https://doi.org/10.1177/0016986208319704>
- Gentry, M. (2014). *Total, school cluster grouping: A comprehensive, research-based plan for raising student achievement and improving teacher practices* (2nd ed.). Prufrock.
- Gentry, M. (2018). Cluster grouping. In C.M. Callahan, y H.L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp.213-224). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639987>
- Golle, J., Schils, T., Borghans, L., & 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-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Sandoval-Rodríguez, K., Henríquez, S., y García Cepero, M.C. (2020). Atender las Altas Capacidades en Chile: facilitadores y barreras del contexto escolar. *Revista de Psicología (PUCP)*, 38(2), 667-703. <https://dx.doi.org/10.18800/psico.202002.012>
- Hafenstein, N. L., Perry, J. A., Hesbol, K. A., Chou, S. H., Taylor, R., y Albertoni, M. (2017). *Perspectives in Gifted Education: Influences and Impacts of the Education Doctorate on Gifted Education*, [Doctoral thesis, University of Denver]. <http://gg.gg/xvs19>
- Herderson, H. (2007). Multi-level selective classes for gifted students. *International Education Journal*, 8(2), 60-67. <http://gg.gg/xsxe3>
- Kaya, N. G. (2019). Determination of attitudes and opinions of classroom teachers about education of gifted students. *Education and Science*, 44(199), 239–256. <http://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.2019.564>
- Khalil, M., y Accariya, Z. (2016). Identifying “Good” Teachers for Gifted Students. *Creative Education*, 7, 407-418. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.73040>
- Klinger, D. A., McDivitt, P. R., Howard, B. B., Munoz, M. A., Rogers, W. T., y Wylie, E. C. (2015). *The Classroom Assessment Standards for PreK-12 Teachers*. Kindle Direct Press.
- Kristen, R. S. (2019). Teacher Dispositions and Their Impact on Implementation Practices for the Gifted. *Gifted Child Today*, 42 (2), 182-195. <https://doi.org/10.1177/1076217519862330>

- Lassig, C. (2009). Teachers' attitudes towards the gifted: The importance of professional development and school culture. *Australasian Journal of Gifted Education*, 18(2), 32–42. <http://gg.gg/xsxga>
- Lee, S.Y., Cramond, B., y Lee, J. (2004). Korean teachers' attitudes toward academic brilliance. *Gifted Child Quarterly*, 48(1), 42–53. <https://doi.org/10.1177/001698620404800105>
- López, E., Martín, M. I., y Palomares, A. (2019). Empoderamiento docente en el ámbito de las altas capacidades intelectuales. Mitos y creencias en los docentes de Educación Primaria. *Contextos Educativos*, 24, 63-76. <http://dx.doi.org/10.18172/con.3949>
- Matheis, S., Keller, L. K., Kronborg, L., Schmitt, M., y Preckel, F. (2020). Do stereotypes strike twice? Giftedness and gender stereotypes in preservice 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>
- Mendíroz, A., Rivero, P., y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 265-284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>
- Miedijensky, S. (2018). Learning environment for the gifted. What do outstanding teachers of the gifted think? *Gifted Education International*, 34(3), 222-244. <https://doi.org/10.1177/0261429417754204>
- Moon, S. M., Jurich, J. A., y Feldhusen, J.F. (1998). Families of gifted children: cradles of development. In R. C. Friedman, y K. B. Rogers (Eds.), *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness* (pp.81-99). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10297-005>
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. University Press. <https://doi.org/10.1177/019263658506948430>
- Peña del Agua, A. M., Martínez, R.-A., Velázquez, A. E., Barriales, M. del R., y López, L. (2003). Estudio de las características que percibe el profesorado en alumnos con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 271–289. <http://gg.gg/xtjg6>
- Piske, F. R. H. (2021). Perceptions of gifted students, mothers, teachers, principals and educator about school service. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 8(3), 107-120. <http://gg.gg/xtjr1>
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., y Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36, 1165–1175. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.09.001>
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, 6(10), 325-345. <http://gg.gg/xtjqj>
- Reis, S. M., y Renzulli, J. S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 308-317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>
- Renzulli, J. S., Siegle, D., Reis, S. M., Gavin, M. K., y Reed, R. E. S. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four new Scales for Rating Characteristics of Superior Students. *Journal of Advanced Academics* 22(1),

- 84–108.
<https://doi.org/10.1177/1932202X0902100105>
- Rizza, M. G., y Morrison, W. F. (2003). Uncovering stereotypes and identifying characteristics of gifted students and students with emotional/behavioral disabilities. *Roeper Review*, 25(2), 74–77.
<https://doi.org/10.1080/02783190309554202>
- Rogers, K. B. (1998). Using current research to make “good” decisions about grouping. *National Association of Secondary Schools Principals Bulletin*, 82, 595, 123-145
<https://doi.org/10.1177/019263659808259506>
- Russell, J. L. (2018). High School Teachers’ Perceptions of Giftedness, Gifted Education, and Talent Development. *Journal of Advanced Academics*, 29(4) 275–303.
<https://doi.org/10.1177/1932202X18775658>
- Sánchez-Escobedo, P., Valdés-Cuervo, Á., Contreras-Olivera, G., García-Vázquez, F., y Durón-Ramos, M. (2020). Mexican Teachers’ Knowledge about Gifted Children: Relation to Teacher Teaching Experience and Training. *Sustainability*, 12(11), 1-9.
<https://doi.org/10.3390/su12114474>
- Silva, F., y Martorell, M. C. (2018). *Bateria de Socialización 1 y 2*. TEA Ediciones. S.A
- Tieso, C. L. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89.
<https://doi.org/10.1177/016235320502900104>
- Valadez, M. D., Betancourt, J., Ortiz, G., Flores, J. F., y Almanza, C. (2019). Preocupaciones de padres de hijos adolescentes con altas capacidades. *Sobredotação*, 16(1), 243-256. <http://gg.gg/xt6eh>
- Valadez, M. D., Borges, A., y Zambrano, R. (2017). La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente. *Talincrea*, 4(7), 15-26. <http://gg.gg/xt2wj>
- VanTassel-Baska, J., y Johnsen, S. K. (2007). Teacher education standards for the field of gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(2), 182-205.
<https://doi.org/10.1177/0016986207299880>
- Walden, S. L. (2014). *The experiences of gifted education teachers' working with gifted students: A case study* [Doctoral Thesis, Capella University]. <http://gg.gg/xtkdb>
- Wechsler, S. M., y Suarez, J. T. (2016). Percepção de professores em cursos de formação sobre talentos/superdotação. *Revista de Psicologia*, 34(1), 39-60.
<https://doi.org/10.18800/psico.201601.002>
- Weyns, T., Preckel, F., y Verschueren, K. (2020). Teachers-in-training perceptions of gifted children’s characteristics and teacher-child interactions: An experimental study. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1-11.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103215>
- Ziv, Y., y Sorongon, A. (2011). Social Information Processing in Preschool Children: Relations to Sociodemographic Risk and Problem Behavior. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(4), 412-429. <http://gg.gg/yun1j>

**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(1), 1-11.
<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>