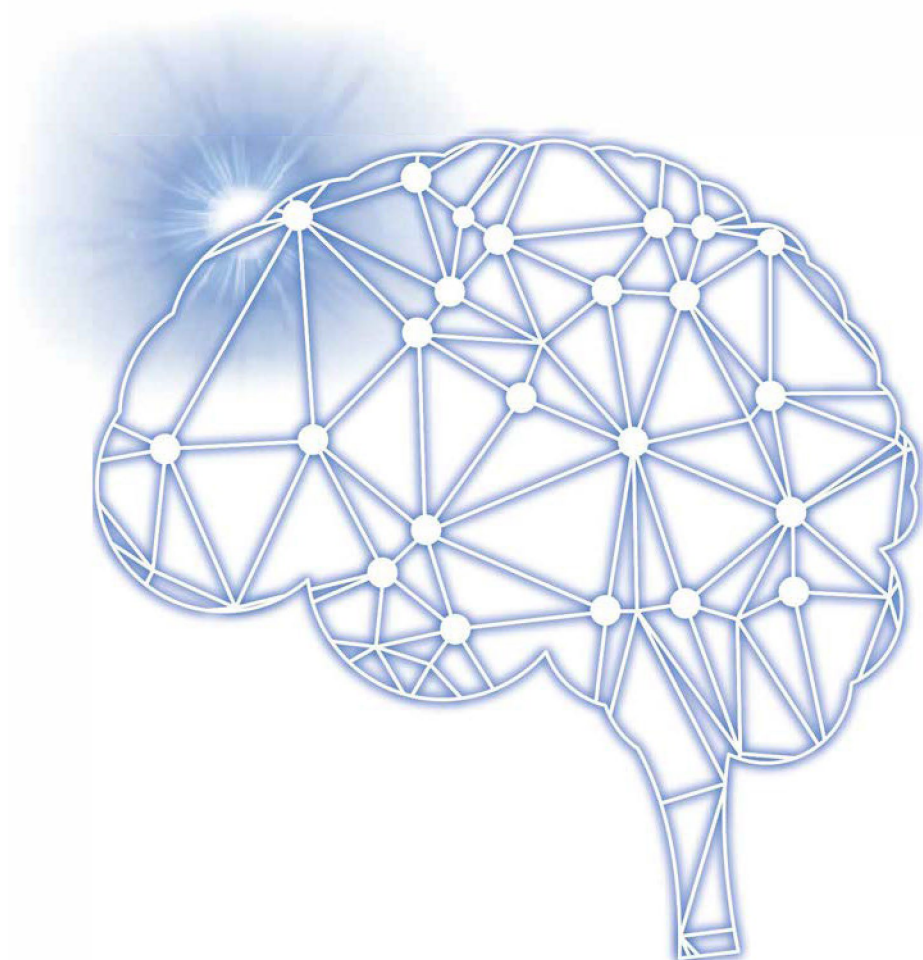


Talincrea

Año 11, No. 23 / Octubre 2025



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 Brasília

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 dl País Vasco UPV/EHU

Leire Aperribai Unamuno

Universidad de Valencia

Rosa María Trenado Santarén

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. 23, octubre 2025 – septiembre 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 Brasília

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 dl País Vasco UPV/EHU

Leire Aperribai Unamuno

Universidad de Valencia

Rosa María Trenado Santarén

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. 23, October 2025 – September 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 did not 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>	
Rasgos intrapersonales del modelo de desarrollo del talento Un caso de talento en la escritura académica. <i>[Talent development model's intrapersonal traits: a case of talent in academic writing.]</i> Gómez, Vázquez y Cervantes.	3
A invisibilidade de meninas superdotadas na escola: um diálogo entre gênero e autoconceito. <i>[Gifted girls' invisibility in school: a discussion on gender and self-concept.]</i> Cordeiro, da Silva y Duarte.	20
Relación entre cociente intelectual y precocidad en niñas con altas capacidades. <i>[Early intellectual development tin gifted girls: Relationship between IQ and precocity in gifted girls.]</i> Fernández y Barrera.	38
Trayectoria y efectos de NDBI con enriquecimiento en un niño 2e (TEA y altas capacidades): Estudio longitudinal de caso único definitivo. <i>[trajectory and effects of a naturalistic developmental intervention with enrichment in a child with ASD and high abilities: A longitudinal single-case study.]</i> Aperribai, Salaberria y Sarrionandia.	57
Entrevistas a expertas, un análisis a diferentes miradas de la doble excepcionalidad. <i>[interviews with experts, an analysis of different perspectives on twice exceptionality.]</i> Lomelí, Valadez, Conejeros, Rodríguez y Méndez.	73
La influencia de la inteligencia, el género y la personalidad en la práctica de actividad física. <i>[The influence of intelligence, gender and personality on physical activity practice.]</i> López, Sánchez y Borges.	103
Percepción de las familias de alumnado con alta capacidad: detección e identificación. García.	119

EDITORIAL*El Mosaico de la Excepcionalidad: De la Identificación a la Intervención Personalizada***Estimados lectores,**

Con un profundo sentido de propósito, presentamos este nuevo volumen de *Talincrea*, un esfuerzo editorial que consolida una verdad fundamental en el estudio de la sobredotación y el talento. La excelencia humana es, por naturaleza, un fenómeno profundamente contextual y multidimensional. Este número no solo aporta hallazgos novedosos; traza las coordenadas de un paradigma científico que exige la superación de métricas unidimensionales para abrazar la complejidad inherente al potencial.

El *leitmotiv* que unifica los diversos artículos aquí presentes es la construcción de El Mosaico de la Excepcionalidad: De la Identificación a la Intervención Personalizada. Los estudios que componen esta edición nos obligan a reevaluar tanto la génesis del talento como sus manifestaciones en el entorno social y educativo.

Comenzamos por la base fundacional. Las investigaciones de Fernández & Barrera sobre la relación entre el Cociente Intelectual y la precocidad en niñas con altas capacidades, nos recuerdan la importancia de la detección temprana y la manifestación cognitiva acelerada. Sin embargo, este rigor psicométrico se complementa y es matizado por el análisis de Gómez, Vázquez y Cervantes, quienes iluminan el papel crucial de los rasgos intrapersonales — consciencia, motivación, y voluntad— como catalizadores esenciales que permiten que la aptitud cognitiva se traduzca en talento productivo, como se ejemplifica en la escritura académica. El talento, por tanto, no es solo capacidad, sino también impulso y persistencia.

Este impulso se enfrenta a barreras contextuales críticas. El diálogo abierto por Cordeiro, Da Silva y Duarte sobre la invisibilidad de las niñas superdotadas en el contexto escolar es un llamado de atención urgente. Al vincular el género con el desarrollo del autoconcepto, este trabajo subraya cómo las narrativas culturales y las dinámicas de aula pueden sofocar el potencial, haciendo que la identificación sea insuficiente si no va acompañada de un entorno validante. Esta contextualización se amplía con la investigación de López, Sánchez y Borges, la cual desvela la influencia multifactorial de la inteligencia, el género y la personalidad en una conducta compleja como la actividad física en la adolescencia, recordándonos que el desarrollo excepcional es una tarea que involucra múltiples factores.

A esta vertiente se añade lo descrito por García Aranda en su artículo sobre Percepción de las familias de alumnado con alta capacidad: detección e identificación, en el cual expone una realidad deficiente, marcada por tiempos de espera prolongados y una carencia de recursos que genera desatención e incompreensión en el entorno educativo, nuestra reflexión debe ir

encaminada a comprender que la falta de formación de los agentes educativos (profesores, orientadores y equipos directivos) como la principal causa de estas dificultades.

Finalmente, alcanzamos el vértice de la complejidad: la Doble Excepcionalidad (2e). Los artículos abordan las intersecciones más desafiantes. Las autoras sintetizan la visión de expertos sobre la 2e (Altas Capacidades y TDAH), enfatizando el déficit en funciones ejecutivas y la necesidad imperiosa de intervenciones focalizadas. En perfecta sintonía, el estudio longitudinal de caso único de Ortiz & Valadez sobre la 2e (Trastorno del Espectro Autista y la Alta Capacidad) demuestra la eficacia y la factibilidad de un paquete de intervención combinado (NDBI más enriquecimiento). Estos trabajos no solo describen un problema; ofrecen una vía rigurosa hacia soluciones personalizadas y basadas en fortalezas, la única ruta viable para esta población.

Los artículos de este número son un eco unísono, la próxima frontera de la ciencia del talento reside en la síntesis disciplinar, la consideración del factor humano completo —sus motivaciones, su contexto de género y sus complejidades del neurodesarrollo— y la migración de la simple identificación a la intervención estratégica que cultiva el potencial a largo plazo.

De esta manera, invitamos a nuestros lectores a tener una reflexión de frontera sobre estos hallazgos: ante la probada 'invisibilidad de género' y la influencia crítica del autoconcepto: ¿Cómo pueden los modelos de detección temprana evolucionar para incorporar métricas de resiliencia sociocognitiva y voluntad intrapersonal, minimizando el sesgo de género y maximizando la identificación de potencial no manifestado?

Y, por supuesto, desde una perspectiva multidisciplinar, ¿Cómo deben reconfigurarse las mallas curriculares y las políticas educativas para dejar de operar con una visión binaria de la sobredotación (presente/ausente) y adoptar un modelo de espectro dinámico que responda a la necesidad de intervenciones combinadas y personalizadas?

Sin más, bienvenidas y bienvenidos a esta edición internacional de Talento, Inteligencia y Creatividad.

El Comité Editorial

**RASGOS INTRAPERSONALES DEL MODELO DE DESARROLLO DEL
TALENTO: UN CASO DE TALENTO EN LA ESCRITURA ACADÉMICA****TALENT DEVELOPMENT MODEL'S INTRAPERSONAL TRAITS: A CASE OF
TALENT IN ACADEMIC WRITING**

Dalia Lizette Gómez Martínez, Óscar Martín Vázquez Reyes y Diana Irasema Cervantes
Arreola

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Ciudad Juárez, Departamento de Humanidades

dalia.gomez@uacj.mx

Resumen

La investigación realizada analizó los rasgos intrapersonales consciencia, motivación y voluntad del Modelo de Desarrollo del Talento, que permiten potenciar el talento en la escritura académica, de una estudiante universitaria. Se realizó mediante un estudio de caso, con una mujer de 22 años, alumna de noveno semestre de la Licenciatura en Periodismo, la cual fue seleccionada de entre seis casos que mostraron características de talento en la escritura académica. Para su selección y análisis se utilizaron una lista de cotejo para nominación docente, en la que participaron 22 docentes, una rúbrica para la valoración de un ejercicio de redacción y una entrevista a profundidad. Los resultados muestran que el caso de estudio tiene características intrapersonales con un alto registro en cualidades para el manejo de objetivos, rasgos de consciencia, motivación y voluntad, de acuerdo con el modelo, en los que destacan la perseverancia, motivación interna y externa, esfuerzo constante a pesar de adversidades vividas, buena autoestima y valores como la responsabilidad, en las actividades que desarrolla. Se concluye que este caso muestra rasgos intrapersonales que pueden ayudar a comprender aspectos del desarrollo del talento en la escritura académica, mediante el trabajo con la consciencia, motivación y voluntad a tono con el modelo teórico.

Palabras clave: *Motivación, consciencia, voluntad, talento, escritura académica.*

Abstract

The research conducted analyzed the intrapersonal traits of awareness, motivation, and will from the Talent Development Model, which allow for enhancing talent in academic writing, in a university student. It was carried out through a case study, with a 22-year-old woman, a ninth-semester student of the Bachelor's degree in Journalism, who was selected from among six cases that showed characteristics of talent in academic writing. For her selection and analysis, a checklist for teacher nomination, in that participated 22 teachers, a rubric for the evaluation of a writing exercise, and an in-depth interview were used. The results show that the case study has intrapersonal characteristics with a high record in qualities for the management of objectives, traits of awareness, motivation, and will, according to the model, in which

perseverance, internal and external motivation, constant effort despite adversities experienced, good self-esteem and values such as responsibility stand out in the activities she develops. It is concluded that this case shows intrapersonal traits that can help understand aspects of talent development in academic writing, through work with awareness, motivation, and will in line with the theoretical model.

Keywords: motivation, consciousness, volition, talent, academic writing.

Introducción

Existen diversos aspectos relevantes cuando se habla de talento en la escritura académica; sin embargo, mucho de lo estudiado se centra en elementos meramente académicos (Coronado, 2021; Vine-Jara, 2020) que se refieren a la escritura y cómo esta juega un rol fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas, pues es clave en la producción del conocimiento, ya que esquematiza y transmite las ideas y, además, es un vehículo de pensamiento. Por lo tanto, no se puede concebir a la escuela sin la escritura y “resulta una tarea urgente de la educación ocuparse de los procesos que tienden puentes hacia el conocimiento y el pensamiento. Entre esos procesos, indudablemente, [...] la escritura” (Serrano, 2014: 98), pues el pensamiento y el lenguaje constituyen puntos esenciales para comunicarnos y para el avance de la vida humana.

Como manifestación elaborada del lenguaje, dentro de los espacios educativos la escritura ha sido una herramienta intelectual que ha permitido el desarrollo de nuevos conocimientos, pero también el acceso a otras formas de pensar y razonar. Con base en el lenguaje y el pensamiento complejo se puede cambiar la manera en la que se piensa y entiende el mundo y cómo este se integra al colectivo; por ello, desde el punto de vista de cómo se vive en colectividad y se entiende el contexto, es

importante explicar los factores, no solo académicos, sino también los afectivo-emocionales, implícitos en casos que muestran excepcionalidad en la escritura académica. La escuela es un espacio donde se va a “hacer uso activo del conocimiento transmitido, por lo que las prácticas deben estar encaminadas a la reflexión y la participación activa [...] (a) expresar sus ideales, habilidades, aptitudes, que darán espacio a la interacción, construcción y desarrollo de sus potencialidades” (Tocora y García, 2018: 2), pero no es el único lugar en donde convergen líneas que permiten desarrollar el talento escritural, por lo que el lenguaje escrito se convierte en el enlace que, como actividad estratégica, une y genera varios tipos de expresión e interpretación en diversos ambientes, tanto académicos como sociales.

Componer textos escritos implica una apropiación cultural, un acercamiento hacia los otros desde la reflexión de lo humano, desde el mero hecho de comunicar hasta la necesidad de representar una realidad distinta a la que conocemos. El que escribe puede hacerlo desde su experiencia y conocimiento, acercando de manera lineal al lector a su bagaje cultural, o bien, hacerlo como una forma de adquirir nuevos aprendizajes, explorando las nuevas ideas y entendiendo la escritura como una forma de regular su propio conocimiento y, por ende, generando apertura a las relaciones interpersonales que lo sitúan en un espacio

social, a través del cual se relaciona con otros y posiciona los rasgos intrapersonales que posee como un vértice de donde emergen ambos rasgos (interpersonales e intrapersonales).

Para Serrano (2014) la producción de la palabra escrita se vuelve una tarea prioritaria, pues es esencial para pensar, conocer, desarrollar pensamiento académico-crítico, construir la ciudadanía y favorecer la formación del talento. Ante este panorama es importante destacar que no se trata solo de escribir de manera operativa: la escritura académica implica un proceso de dominio del mundo de las ideas, un ser y estar en la sociedad, que comprende su cultura, para desarrollar y ejercer en plenitud el razonamiento.

Si los profesores buscan potencializar y formar talentos en el estudiantado, se debería hacer educando en la práctica de la apropiación del conocimiento a través de la escritura, en una formación que se centre en el lenguaje, para que el intercambio de ideas tenga prioridad en los centros educativos. De esta manera, en palabras de Serrano (2014: 99), la escritura se puede convertir en un instrumento que estructure el pensamiento y consolide el “dominio discursivo fundamental” para ejercer ciudadanía en una sociedad.

Para que la escritura se vuelva una herramienta productiva, generadora de nuevo aprendizaje, es sumamente necesaria la participación de todos los agentes implicados en el proceso formativo. Es preciso que se entienda la escritura académica como una acción transformadora, capaz de potenciar el talento de cualquier persona, desde su interior hasta los ámbitos externos en donde convive día a día.

En la potencialización de los talentos escriturales, los docentes deben convertirse en elementos que proporcionen conocimiento de calidad, comprendiendo a profundidad el proceso educativo y sus implicaciones didácticas, pero también en ciudadanos íntegros que conozcan las problemáticas actuales y las puedan abordar desde la sensibilización, la tolerancia, la motivación y el empuje de voluntad transformadora. En tanto, los estudiantes deben comprender y asumir la importancia social de la escritura, como un motor de la interacción y el desarrollo social; deben integrar sus prácticas escriturales, no como algo exclusivo de la escuela, sino como una herramienta para la vida pública y privada que puede generar cambio y transformación.

Dicho esto, es imperante mencionar que los aspectos que engloban a un talento integral no solo implican una formación académica completa, sino también aspectos afectivo-emocionales, como la motivación, la voluntad y la consciencia y rasgos relacionados a cuestiones físicas y mentales, todos ellos explicados desde el Modelo de Desarrollo del Talento (MDT) de Gagné (2016).

Gagné (2016) refiere que, en el manejo de objetivos, entre los rasgos intrapersonales con que un individuo cuenta para desarrollar el talento, se encuentran los rasgos físicos, estos relacionados al control motor y muscular; y mentales, los cuales son cualidades relacionadas al temperamento, estilo de comportamiento, es decir, se asocian con la personalidad; por otro lado, se encuentran rasgos, como la consciencia, la cual tiene que ver con conocerse a sí mismo y a otros, tal cual son, reconociendo sus debilidades y sus fortalezas; otro de estos rasgos es la motivación, compuesta por los valores, necesidades, intereses y pasiones

para alcanzar logros; por último, la voluntad, la cual es autonomía, esfuerzo y perseverancia para poner en marcha cada cosa que ayude a fortalecer y potenciar el talento. La Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST, 2024) considera que las personas con talento presentan características de emotividad, motivación, personalidad y creatividad distintas al resto; estos rasgos apoyan a que el proceso de desarrollo del talento pueda generar sus competencias.

Dentro del gran abanico de talentos existentes referido por Gagné (2016) y, para efectos de esta investigación, se aborda de manera específica el talento en la escritura académica; en ese sentido, el objetivo de este estudio se centró en analizar los rasgos intrapersonales: rasgos físicos y mentales, consciencia, motivación y voluntad del MDT, que permiten potenciar el talento en la escritura académica, en el caso de una estudiante universitaria de la Licenciatura en Periodismo.

Método

Esta investigación se realizó mediante un enfoque cualitativo, con el método de estudio de caso, el cual, de acuerdo con Yin (1994), permite estudiar un fenómeno contemporáneo en su contexto real, sobre todo cuando son claros los límites que hay entre ese fenómeno y su contexto. Para la selección del caso se siguieron diversos pasos para determinar quién, de entre varios casos, tenía rasgos en el manejo de objetivos, para que destacara de entre sus pares y permitiera explicar cuáles elementos de los rasgos intrapersonales permiten potenciar el talento en la escritura académica.

Participante

La participante C1 (clave asignada para resguardar anonimato) destacó por contar con más elementos de los rasgos de manejo de objetivos que potenciaron su talento en la escritura, por lo cual fue el caso seleccionado para el presente estudio.

C1 es una mujer soltera, de 22 años; trabaja y estudia, describe su nivel socioeconómico como bajo y cursa el noveno semestre de la carrera de Periodismo. Vive con sus padres, que laboran como obreros en la industria; estos siempre han trabajado turnos largos para mantener su estabilidad económica. C1 trabaja como estilista y en ocasiones realiza trabajos de fotografía, además de asistir a la universidad. Sus padres solamente estudiaron hasta secundaria y preparatoria. El contexto de la colonia donde vive es conflictivo, pues sufre por la delincuencia; el medio de transporte más usual en esa zona es el público, en el cual C1 se traslada diariamente a la universidad.

Técnicas de Recolección de Información

El primer paso para el estudio fue realizar una lista de cotejo, que enunciaba rasgos característicos de talento en la escritura académica a partir de varios autores (Betancourt y Valadez, 2012; Flanagan y Arancibia, 2005; Gallagher y Gallagher, 1994; Shore y Kanevsky, 1993). Esta lista de cotejo se distribuyó entre 22 profesores que imparten clases en la Licenciatura en Periodismo, dichos profesores conocían ya de semestres atrás a los estudiantes, dado que es un programa pequeño, ha sido común impartir clases a los mismos estudiantes en varios semestres. La lista de cotejo considera las habilidades de redacción clara y coherente de sus estudiantes como puntos

clave en sus perfiles de ingreso y egreso, por lo cual, la Licenciatura de Periodismo fue elegida como la carrera en donde era más probable encontrar casos de talento. La lista de cotejo está conformada por 20 enunciados con dos opciones de respuesta, donde se marca “1) tiene la característica” o “2) no la tiene” (Anexo). Cada docente llenó la lista de cotejo y así nominó los casos sobresalientes con dicho talento, anotando nombre y matrícula de los casos nominados.

En un segundo momento se invitó a los alumnos nominados por los profesores a participar de manera voluntaria en un ejercicio de redacción: de 24 nominados, 14 decidieron realizarlo. El ejercicio de redacción consistió en realizar un texto narrativo y reflexivo sobre un tema noticioso reciente, conocido por los estudiantes en ese momento. Se les solicitó que en dos horas redactaran un documento de entre 2 y 2.5 cuartillas utilizando el programa Word de Microsoft. Para la valoración del ejercicio se diseñó una rúbrica con puntuación del cuatro al uno (cuatro era el puntaje más alto), mediante la que se valoraron aspectos de la buena redacción, como coherencia, ortografía, sintaxis, estructura gramatical, signos de puntuación, originalidad, uso de giros del lenguaje y de vocabulario/léxico, capacidad de observación, conocimiento de la información, además de elementos de reflexión crítica y, por supuesto, que contara con elementos estructurales básicos, como título, introducción, desarrollo y conclusión.

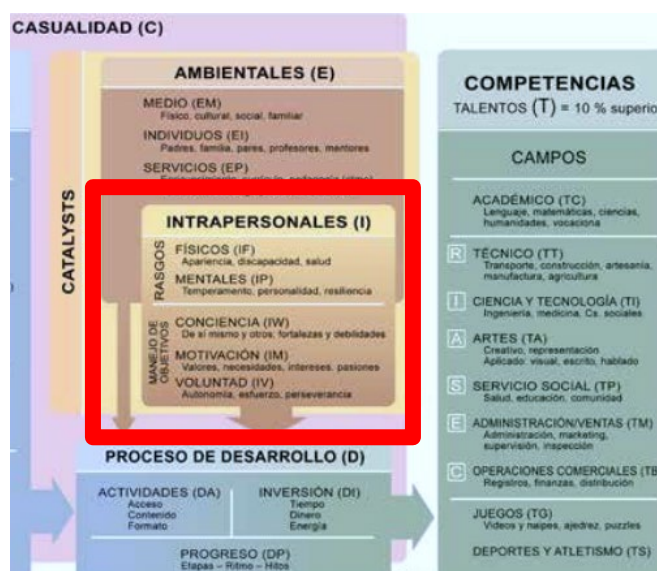
Tanto la rúbrica como la lista de cotejo pasaron por juicio de expertos: tres profesionales de disciplinas relacionadas con la redacción evaluaron si los instrumentos (la rúbrica y la lista de cotejo) eran coherentes internamente, estaban claramente redactados con vocabulario acorde al destinatario y si inducían o no al

sesgo; se agregó un apartado de observaciones a cada enunciado.

Los textos de cada participante fueron analizados con la rúbrica y se obtuvieron seis casos que denotaban talento en la escritura; con el consentimiento informado de los participantes, se procedió en un tercer momento a realizar a cada uno una entrevista a profundidad, conformada por 54 preguntas, fundamentadas teóricamente en el Modelo de Gagné (2016) y divididas en dos grandes categorías: rasgos ambientales y rasgos intrapersonales. El interés de análisis de este estudio se centró solo en los intrapersonales, los cuales fueron de rasgos, físicos y mentales, así como manejo de objetivos: consciencia, motivación y voluntad, correspondientes a 21 de las 54 preguntas de la entrevista. En la Figura 1 se muestran en un recuadro rojo los catalizadores intrapersonales tomados para esta investigación.

Figura 1

Fragmento del Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (Gagné, 2016), catalizadores intrapersonales.



A partir de estas entrevistas a profundidad se detectó que la participante C1 tuvo más elementos intrapersonales, que permitieron ahondar sobre los rasgos del talento en la escritura académica.

Procedimiento y Análisis de la Información

Los análisis de cada fase se trabajaron en el programa Microsoft Excel para generar bases de datos a partir de la información recabada. De la fase uno, de la lista de cotejo, se revisó cuáles nominados cumplían con la mayor cantidad de características relacionadas con el talento, para determinar quiénes serían invitados a participar en la fase dos. En la fase dos, del ejercicio de redacción, fue revisado cada texto y se generó una base de datos con los puntos que cada participante cumplía, lo que permitió seleccionar los seis casos más sobresalientes. Por último, en la fase tres se realizaron, transcribieron y codificaron entrevistas a profundidad, y las categorías teóricas establecidas se agregaron a la base de datos de un documento de Excel, donde se vaciaron las unidades de análisis; luego se realizó una revisión de las unidades de análisis más representativas de cada categoría, para poder presentarlas en el apartado de resultados.

Consideraciones Éticas

Se solicitaron permisos a las autoridades universitarias para llevar a cabo el estudio; una vez que los otorgaron por medio de un oficio de consentimiento, se procedió a hablar con los docentes del programa, a quienes también se les entregó una carta de consentimiento de participación en el ejercicio de nominación. Además, a cada uno de los estudiantes participantes les fue entregada una carta de consentimiento

informado donde se establecieron los puntos de confidencialidad y anonimato. El proyecto cuenta con registro ante la Universidad, <http://cathi.uacj.mx/20.500.11961/11835>, con aprobación del comité de ética. También se tomó en cuenta la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2023) y la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (DOF, 2014), las cuales regulan la investigación científica con seres humanos y sus lineamientos.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de los rasgos intrapersonales de la participante C1.

Resultados

Es importante mencionar algunos rasgos físicos y mentales del caso C1, como puntos de partida para explicar los rasgos de manejo de objetivos de acuerdo con el Modelo Integral de Desarrollo del Talento (Gagné, 2016), para posteriormente enunciar los aspectos que derivaron de consciencia, motivación y voluntad.

Entre los rasgos físicos y mentales de C1 se encontró que su formación en el dibujo le ha facilitado realizar trazos; además, considera que posee habilidad para redactar información sobre situaciones u objetos, ya que se percibe a sí misma como una persona muy creativa:

“Desde muy pequeña dibujaba, seguí recibiendo la formación en dibujo en la secundaria con el dibujo técnico y, supongo que sí, eso me ayuda más a soltarme”.

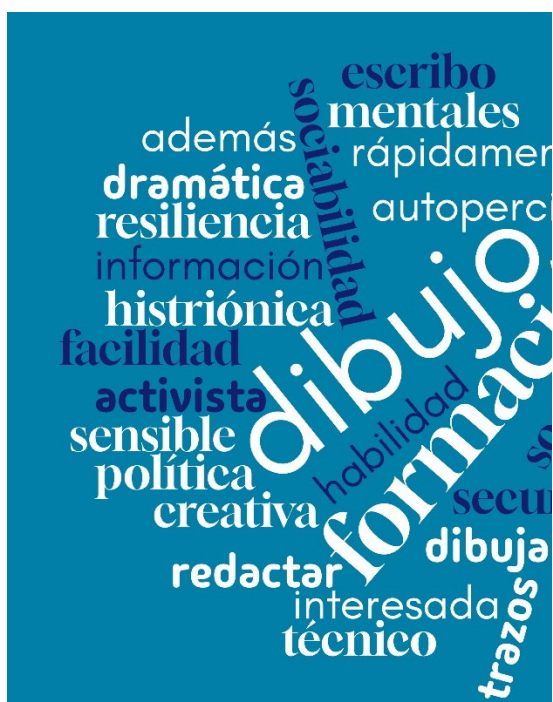
“Tengo una facilidad de escribir el texto rápidamente, o sea, si me dicen ‘escribeme algo sobre este objeto o sobre

esta situación', yo lo escribo rápido, no batallo".

De entre sus rasgos mentales destacan su resiliencia y sociabilidad; se considera "histriónica", pues dice que en muchas ocasiones suele ser dramática y sensible; se autopercibe sincera, muy interesada en la política y activista social.

Estos rasgos intrapersonales generan indicios para los rasgos de manejo de objetivos, los cuales se describen a continuación.

Figura 2
Rasgos físicos y mentales.



Consciencia

Sobre el conocimiento de sí misma, C1 considera que su debilidad es la procrastinación; también suele ser distraída e irresponsable en ocasiones:

"Procrastino mucho, me distraigo muy fácilmente y es algo así como que, ah, quisiera pararlo, y no puedo, me distraigo muy fácil, sí soy respon... bueno, no, no soy responsable, si procrastino no soy responsable, soy irresponsable en ocasiones".

Este elemento pudiera considerarse negativo; sin embargo, estudios como el de Chun y Choi (2005) mencionan que existe un tipo de procrastinación positiva, que ayuda a tomar decisiones y posponer de manera deliberada, desembocando como estrategia para el manejo del estrés y del uso adecuado del tiempo. En el caso de C1 pareciera que ello tiene que ver con el interés hacia las cosas y el manejo del tiempo, pues entre sus virtudes se encuentran el empeño y la dedicación:

"Bueno, siempre hago los trabajos con ganas, ¿no?, siempre los hago con mucho empeño, eh, me intereso, le pongo esfuerzo; soy una persona muy dedicada en esas cosas; sí, a lo mejor no soy responsable, pero cuando hago las cosas las hago muy bien".

C1 muestra empeño en lo que tiene interés personal, pues suele hacer las cosas bien, pero menciona que en ocasiones elige no hacerlo, de acuerdo con lo que quiere o con a lo que le da importancia. Esto va de la mano con lo considerado por Blumen (2008): las personas con talento necesitan más que un ambiente estimulante para ir desarrollando el talento, pues necesitan también tener interés en lo que hay en el entorno y, por lo tanto, estar motivados a interaccionar con este.

Figura 3
Rasgos de consciencia



Motivación

La participante C1 muestra varios elementos relacionados con la motivación. Entre los intereses académicos, la motiva la escritura desde edad temprana:

“Uno de mis intereses desde pequeña ha sido escribir como un libro, de crónicas tal vez”.

En cuanto a los intereses personales, se encuentran la fotografía y la resignificación del espacio:

“Me gustaría ser fotógrafa a nivel internacional [...] incluso uno de mis intereses es una agencia de la frontera”.

“Me interesan mucho los temas de migración interna y externa, y también

mucho la cuestión de la identidad. Uno de los temas que me gusta mucho trabajar, y que he estado trabajando últimamente, es como la violencia estructural y también el suroriente (de la ciudad en que vive), ya desde un apego más personal puedes darle un resignificado, y pues reapropriarnos del lugar, ¿no? Eso está entre mis intereses: visibilizar mucho todas las cosas que pasan aquí”.

Muestra interés por transformar los espacios que han sido parte de su vida, ya que considera que a partir de lo que la ha formado de manera profesional puede cambiar espacios que se encuentran olvidados, en ese contexto que reconoce como conflictivo. Gruber (1986) destaca que estas personas con talento necesitan ser estudiadas, pues son portadoras de la riqueza estética de la experiencia humana, ayudan a

una comprensión del mundo y la mejora de nuestra condición de humanos, en una intención que puede transformar los contextos.

Su principal motivación es ella misma, el bienestar de su familia, su pareja, amigos y profesores. La familia, como motor de acción, ha sido esencial para desarrollar aspiraciones relacionadas con la mejora del entorno económico y la retribución a los padres. Llanga *et al.* (2019) refieren que tanto la familia como las amistades y profesores juegan un papel primordial en el desarrollo de la motivación, pero destacan la relevancia de poseer motivación intrínseca para el desarrollo académico y personal:

“Creo que soy mi propio interés [...] ponerme a hacer cosas, porque si no, ¿qué vas a hacer en un futuro, no?, ¿o cómo vas a sobrevivir? También mi familia, mi familia es como también, suena a cliché, es mi gran motor, por las cosas que te han dado [...]”

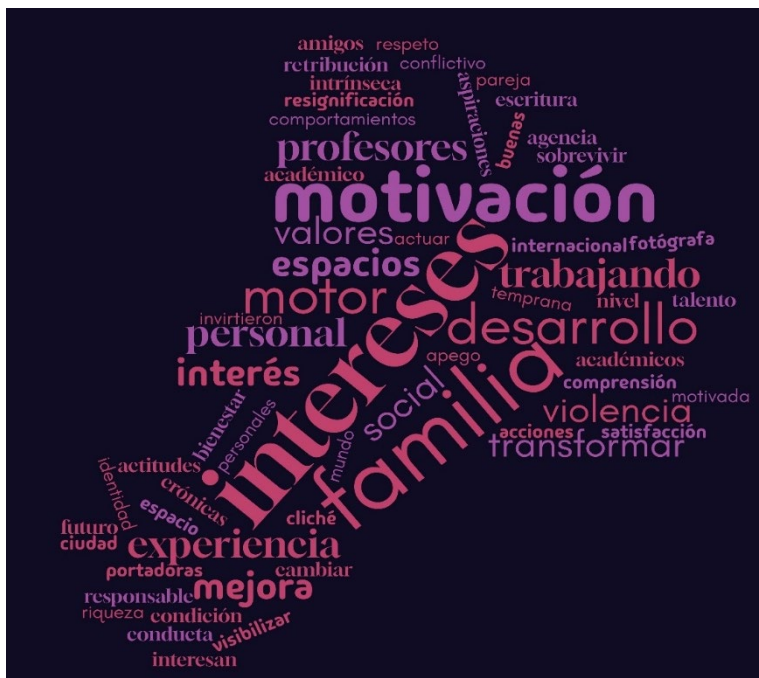
siento que les debo, que les debo regresar todo lo que invirtieron en mí”.

“Darles esa satisfacción, esa paz de saber que, pues que al menos alguien que ellos formaron, pues está haciendo cosas buenas y está viendo la violencia, sí, pero desde otra forma, ¿no?, está trabajando con lo mismo, pero de otra forma... pues sí, son mi motor”.

Aunado a esto, valores como la honestidad y el respeto rigen su vida, y los quiere mostrar en su actuar cotidiano. Merchán (2007) establece que los valores son parte esencial para lograr objetivos y tener una conducta dentro de cualquier institución o área social, fomentando en el individuo, en la toma de decisiones, una experiencia responsable y motivada, generando comportamientos estables que influyen directamente en las actitudes y acciones que contribuirán al desarrollo social.

Figura 4

Rasgos de motivación



Voluntad

En cuanto a la firmeza de sus propósitos, C1 denota mucha voluntad para el estudio, ya que a pesar de vivir en un contexto de suma violencia social y no contar con el apoyo constante de sus padres para estudiar, su tenacidad se ha reflejado en excelentes calificaciones escolares:

“Yo siempre he vivido en un entorno social muy violento. [...] Todas las escuelas estaban envueltas en violencia, pero pues todo bien”.

“Entonces, a veces ella (su madre) decía ‘cómo es que saca buenas calificaciones y no estoy con ella sentada todos los días haciendo la tarea’”.

En torno a la autonomía, esfuerzo y perseverancia, C1 se considera muy perseverante y esforzada siempre, pues menciona que da lo mejor y lucha por lo que busca:

“Siempre doy el último esfuerzo hasta que ya de plano sé que ya perdí eso por lo que buscaba, ¿no? Suelo ser muy perseverante; no, no me rindo fácil”.

“Yo creo que todo se puede aprender, es cuestión de proponérselo”.

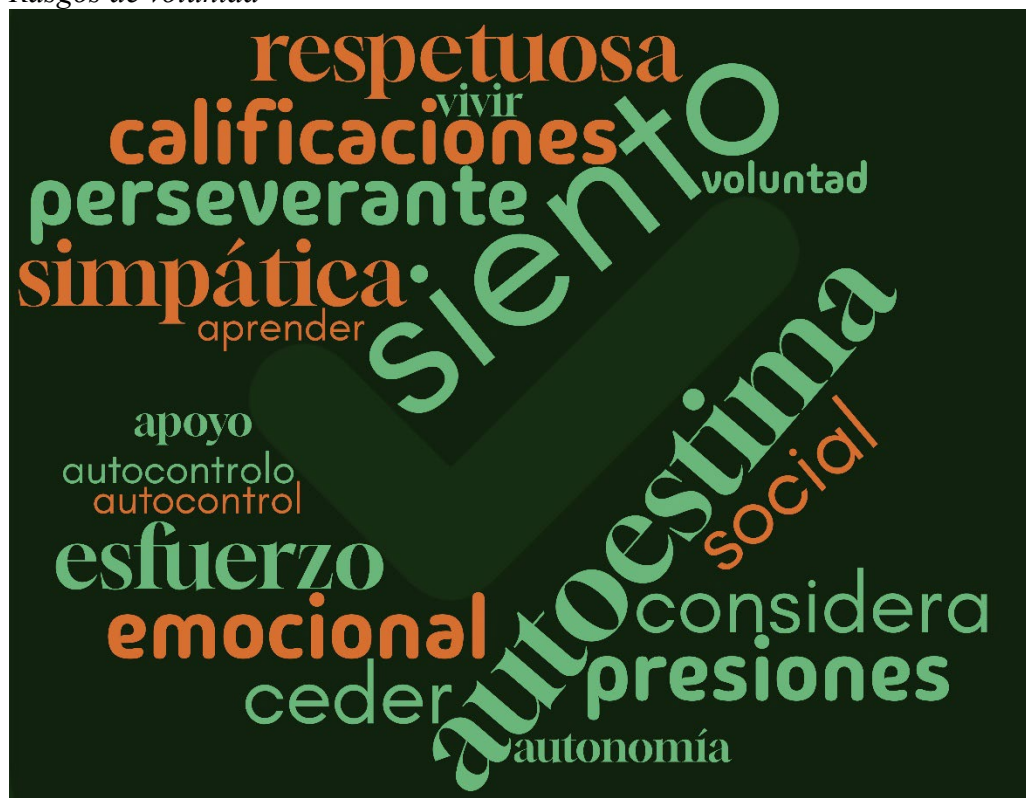
Considera que en ocasiones no tiene autocontrol, pero lo refiere más desde la perspectiva de no limitarse, ya que no quiere detenerse por presiones:

“No me autocontrolo, no sé si forma parte de que eres muy libre [...] porque a veces pienso que si me limito a no hacer algo es como ceder ante presiones que pueden ser de muchos tipos, pero, pues al final ceder, ¿no?, y siento que hay veces que eso afecta”.

Piensa que tiene una autoestima alta, que es muy emocional, respetuosa y simpática:

“Siento que tengo buena autoestima [...] me amo y soy una persona muy sociable, pero a veces muy solitaria, eh, siento que soy demasiado emocional, siento que sí soy fuerte, pero tengo muchas debilidades demasiado visibles, pues siento que sí soy simpática... ¿qué más?, y pues soy respetuosa”.

Estas consideraciones están relacionadas con lo expuesto por Rodríguez *et al.* (2021): los casos con talento que tienen alto nivel de autoestima no solo tienen más satisfacción con la vida, sino que apoyan la regulación del comportamiento, tanto propio como el de los demás.

Figura 5*Rasgos de voluntad*

De acuerdo con lo analizado, C1 es un caso de talento que refleja gran motivación y voluntad, debido a que desde muy pequeña mostró talento en la escritura, a pesar de que sorteó muchas complicaciones en un contexto de bajos recursos y violento; se dedicó a la escuela con todo su esfuerzo, sin supervisión o guía en muchos de los momentos de su infancia, destacando en concursos y obteniendo excelentes calificaciones. La facilidad que tiene para comunicarse, verbal y visualmente, han sido una vía de escape y libertad que le han permitido mejorar su talento escritural. Tiene motivaciones muy claras y de mucho peso, como salir de la pobreza y retribuir a sus padres, además de cambiar y resignificar el entorno violento que la ha rodeado toda su

vida; quiere aportar mucho a su comunidad. Si bien, en su autopercepción suele mencionar no ser responsable, sus rasgos denotan que es una persona muy tenaz y persistente; la dedicación que se refleja en sus intereses personales y académicos, como la escritura, la hacen talentosa, con mucha motivación, esforzada y perseverante.

Discusión

Según Blumen (2008), la motivación es importante para el desarrollo del talento, pues abre la puerta a la exploración e interacción con el ambiente y permite tomar ventaja de las oportunidades que van apareciendo. González *et al.* (2023) refieren que, para los procesos de aprendizaje, los

factores motivacionales son esenciales para establecer una conducta positiva en los ambientes educativos, con la motivación como el principal factor para identificar y conocer a profundidad sus capacidades y limitaciones, a través de la exploración de sus propios intereses.

La escritura es un elemento esencial en la vida, pues constituye uno de los fines para el desarrollo personal e incluso profesional (Márquez, 2017); además, abre la puerta a varias disciplinas formativas. Es por ello que resulta relevante el aporte de este estudio, pues desde la mirada afectivo-emocional los factores inmersos en el desarrollo del talento en la escritura han desempeñado un papel importante, ya que, como refiere Calderón (2017: 12), “el lenguaje, comunicación, discursos y actos resultan ser tramas conceptuales que se encuentran atravesadas por las emociones”, y no solo por aquellos componentes técnicos o del conocimiento, sino que traspasan a puntos de las emociones, pues “los universos simbólicos emocionales posibilitan las tramas y normas culturales que modulan tanto la forma de adquisición del lenguaje, como las pautas de comportamiento que permiten la comunicación, el intercambio entre los sujetos y la reproducción y transformación del orden social” (Calderón, 2017: 13).

De esta manera, la escritura que se aborda desde la influencia que tienen los factores afectivo-emocionales plantea una vía más consciente y favorecedora sobre los procesos de desarrollo de la lectoescritura. Estudiantes como C1 han aprendido a no desvincular la cognición de las emociones, condicionando rasgos interpersonales que permiten la exploración de sus talentos, como el desarrollado talento escritural. El aprendizaje desde el reconocimiento y

manejo de la motivación, la voluntad y la consciencia deja de lado visiones más tradicionales que no contemplan la dimensión de la emocionalidad, ignorando una educación que se construye desde una comprensión del mundo en vinculación con los afectos y su voluntad transformadora (Riaño y Bustamante, 2020).

Este caso refleja solo algunos de los aspectos de los rasgos del manejo de objetivos del Modelo de Gagné (2016), pero es un referente para la investigación de aspectos más profundos del talento en la escritura académica y, además, puede marcar pautas para reconocer las características que permiten ir desarrollándolo.

Referencias Bibliográficas

- Betancourt, J., y Valadez, M. (2012). *Cómo propiciar el talento y la creatividad en la escuela*. México, D.F: Manual Moderno.
- Blumen, S. (2008). Motivación, sobredotación y talento: un desafío para el éxito. *Revista de Psicología*, 26(1), 147-184.
- Calderón, E. (2017). El papel de la dimensión afectiva en la adquisición del lenguaje materno. *Alteridades*, 27(53), 11-22.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v27n53/0188-7017-alte-27-53-00011.pdf>
- Coronado, S. (2021). La escritura académica en la formación universitaria. *Educare, et comunicar*, 9(2), 5-16. doi: 10.35383/EDUCARE.V9I2.653
- Chun, A., y Choi, J. (2005). Rethinking procrastination: positive effects of procrastination behavior and attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245-264.
https://www.researchgate.net/publication/7783283_Rethinking_Procrastination_Positive_Effects_of_Active_Procrastination_Behavior_on_Attitudes_and_Performance
- Diario Oficial de la Federación. (2014). Ley General de Salud en Materia de investigación para la salud. Cámara de Diputados.
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2023). Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. Cámara de Diputados.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf>
- Flanagan, A., y Arancibia, V. (2005). Talento académico: Un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhé (Santiago)*, 14(1), 121-135.
https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100010&script=sci_arttext
- Gagné, F. (2016). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289.
- Gallagher, J., y Gallagher, S. (1994). *Teaching the Gifted, Child*. Boston, USA: Allyn y Bacon.
- González, J., Corrales, G., y Morquecho, R. (2023). La motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, 7(1), 3922-3938.
<https://ciencialatina.org/index.php/ciencia/article/view/4708/7162>
- Gruber, H. (1986). The self-construction of the extraordinary. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 247-263). Nueva York: Cambridge University Press.
- Llana, E., Silva, M., y Vistin, J. (2019). Motivación extrínseca e intrínseca en el estudiante. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 1-15.
<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/09/motivacion-extrinseca-intrinseca.html>

- Márquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles educativos*, 39(155), 3-18. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v39n155/0185-2698-peredu-39-155-00003.pdf>
- Merchán, K. (2007). Valores y motivación en la organización. Influencia de los valores y la motivación dentro de las organizaciones. [Tesis inédita]. Universidad de La Sabana.
- Riaño, L., y Bustamante, A. (2020). Las emociones en el proceso de lecto-escritura de los estudiantes de básica primaria. *Revista Rastros y rostros del saber*, 5(9), 40-59. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/14593/11930>
- Rodríguez, C., Gallegos, M., y Padilla, G. (2021). Autoestima en Niños, Niñas y Adolescentes chilenos: análisis con árboles de clasificación. *Reflexiones*, 100(1), 1-18. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/43342/44755>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*. 42(1), 97-122. <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v42n1/v42n1a05.pdf>
- Shore, B., y Kanevsky, L. (1993). Thinking processes: Being and becoming gifted. *International handbook of research and development of giftedness and talent*, 1, 133-147. https://www.researchgate.net/profile/Bruce_Shore2/publication/232604665_Thinking_processes_Being_and_becoming_gifted/links/56ef89ab08aed17d09f87a94.pdf
- Tocora, S., y García, I. (2018). La importancia de la escuela, el profesor y el trabajo educativo en la atención a la deserción escolar. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, 66(1), 1-9. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382018000300024
- Vine-Jara, A. (2020). La escritura académica: percepciones de estudiantes de Ciencias Humanas y Ciencias de la Ingeniería de una universidad chilena. *Revista de lenguaje y cultura*, 25(2), 475-491. <https://www.redalyc.org/journal/2550/255066610011/html/>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

Anexo

Lista de cotejo de nominación docente

Nominación de alumnos hecha por el profesor/a

Nombre del profesor/a:

Materia(s): _____

Fecha: _____

Este documento es parte de un estudio para conocer el perfil de los alumnos con talento en la escritura académica.

Profesor, al llenar este formato, evidencia que ha sido enterado del propósito de la recolección de estos datos y de la investigación en curso. Por favor, luego de leer la declaración siguiente, firme (esto lo puede hacer agregando su nombre completo, no es necesaria firma digital o autógrafa) sobre la línea si acepta, con ello y el correo de envío, se dará por entendido su aceptación. Gracias por su colaboración.

“Doy mi consentimiento de participación voluntaria, sin tener implicación alguna, y al tanto de que los datos serán respetados y tratados de manera confidencial, con fines académicos”

Instrucciones: Cuando se los compara con otros alumnos/as de la misma edad cronológica, ¿cuál de las siguientes características poseen en grado notable al menos dos estudiantes de las clases que usted imparte? *Con una X, marque en las columnas correspondientes las características que considera que posee(n). Si cree que puede nominar más de dos, agregue las columnas necesarias por cada alumno/a adicional.*

Características generales de talento académico y en la escritura académica	Estudiante nominado/a	Estudiante nominado/a
	Matrícula	Matrícula
Conoce y aplica correctamente las reglas del código escrito		
Tiende a ser perfeccionista en su escritura		
Demuestra originalidad al escribir cuando algo le interesa		
Dimensiona la estructura del texto y sus partes		
Cuenta con un vocabulario desarrollado, amplio y académico		
Es hábil en la lectura interpretativa		
Piensa con claridad, reconoce relaciones implícitas, comprende los significados		
Lee rápidamente y retiene detalles		
Posee alta capacidad de concentración		
Tiene gran capacidad de observación, percibe los detalles y rápidamente encuentra diferencias y similitudes		
Su percepción de relaciones causa-efecto es muy buena		
Realiza preguntas distintas a las que hacen otros estudiantes, profundizando y haciendo hincapié en la reflexión del tema		
Tiene mayor cantidad de información, altamente interconectada, y sabe cómo emplearla		
Usa estrategias más elaboradas al emplear su conocimiento		
Busca sistemáticamente actividades de complejidad progresiva y demandante		
Demuestra iniciativa y persistencia al fijar objetivos de su interés		

Percibe los problemas y toma la iniciativa para resolverlos		
Critica constructivamente y reflexiona sobre su propio aprendizaje		
Regula, guía y corrige sus propios procesos de aprendizaje		
Cuando se interesa en algo o algún tema, invierte en ellos largos periodos		

**A INVISIBILIDADE DE MENINAS SUPERDOTADAS NA ESCOLA: UM
DIÁLOGO ENTRE GÊNERO E AUTOCONCEITO****‘GIFTED GIRLS’ INVISIBILITY IN SCHOOL: A DISCUSSION ON GENDER AND
SELF-CONCEPT****LA INVISIBILIDAD DE LAS NIÑAS SUPERDOTADAS EN LA ESCUELA: UN
DIÁLOGO ENTRE GÉNERO Y AUTOCONCEPTO**

**Nogueira Raquel Cordeiro Sormani (1), Damião da Silva (2) y Maria Teresa Duarte
Nogueira (1), Universidade Federal de Pelotas**

(1), Universidade Federal de Pelotas (2), Universidade Federal Fluminense

E-mail correspondência: dampsicologo@gmail.com

Resumo

Apesar do alto potencial cognitivo, pessoas com altas habilidades/superdotação (AH/SD), especialmente meninas, enfrentam dificuldades na validação de suas necessidades educacionais, na sua forma de ser e de estar no mundo. Nesse sentido, o trabalho visa apontar o quão urgente é compreender e provocar mudanças na concepção sobre as AH/SD a partir de discussões que contemplem a problemática de gênero, além de trazer reflexões sobre como a vivência escolar pode influenciar no modo como essas meninas constroem seu autoconceito - conjunto de percepções e ideias que elas têm de si mesmas. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura a partir da busca por produções acadêmicas dos últimos 5 anos em plataformas digitais como o Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a base de dados Public Medline (PubMed), resultando em 11 artigos científicos e 1 dissertação de mestrado em que se destacam quatro temas principais: o cenário educacional frente às AH/SD, os papéis de gênero no contexto escolar, os desafios em ser uma aluna superdotada e a influência da vivência escolar na construção do seu autoconceito. O estudo aponta a escassez de pesquisas sobre a temática e ressalta a necessidade imediata de mudanças na compreensão sobre AH/SD com enfoque na questão de gênero, uma vez que confirma a subidentificação de meninas superdotadas em relação aos meninos, além de sinalizar que o ambiente educacional tem papel crucial no que tange à promoção ou inibição do desenvolvimento do autoconceito positivo dessas meninas.

Palavras-chave: altas habilidades/superdotação; meninas; escola; autoconceito.

Abstract

Despite their high cognitive potential, individuals with giftedness, especially girls, face difficulties in having their educational needs and their ways of being and interacting in the world validated. In this sense, the study aims to highlight the urgency of understanding and promoting changes in the conception of giftedness, incorporating discussions that address

gender issues. It also reflects on how school experiences can influence how these girls construct their self-concept—the set of perceptions and ideas they have about themselves. To achieve this, a literature review was conducted, searching for academic works from the past five years on digital platforms such as the CAPES Portal of Journals and Theses and Dissertations Catalog, and the Public Medline (PubMed) database. This resulted in 11 scientific articles and 1 master's thesis, focusing on four main themes: the educational context for giftedness, gender roles in the school environment, the challenges of being a gifted female student, and the influence of school experiences on the construction of self-concept. The study points out the scarcity of research on the topic and highlights the immediate need for changes in the understanding of GH/SD with a focus on the gender issue, as it confirms the under-identification of gifted girls compared to boys, in addition to signaling that the educational environment plays a crucial role in promoting or inhibiting the development of these girls' positive self-concept.

Keywords: giftedness; girls; school; self-concept.

Resumen

A pesar del alto potencial cognitivo, las personas con altas habilidades/superdotación (AH/SD), especialmente las niñas, enfrentan dificultades en la validación de sus necesidades educativas, en su forma de ser y estar en el mundo. En este sentido, el trabajo tiene como objetivo señalar cuán urgente es comprender y provocar cambios en la concepción sobre las AH/SD a partir de discusiones que contemplen la problemática de género, además de traer reflexiones sobre cómo la experiencia escolar puede influir en la manera en que estas niñas construyen su autoconcepto, conjunto de percepciones e ideas que tienen sobre sí mismas. Para ello, se realizó una revisión de literatura a partir de la búsqueda de producciones académicas de los últimos 5 años en plataformas digitales como el Portal de Periódicos y el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) y la base de datos Public Medline (PubMed), resultando en 11 artículos científicos y 1 tesis de maestría en los que se destacan cuatro temas principales: el escenario educativo frente a las AH/SD, los roles de género en el contexto escolar, los desafíos de ser una estudiante superdotada y la influencia de la experiencia escolar en la construcción de su autoconcepto. El estudio señala la escasez de investigaciones sobre el tema y destaca la necesidad inmediata de cambios en la comprensión sobre AH/SD con enfoque en la cuestión de género, ya que confirma la subidentificación de las niñas superdotadas en relación con los niños, además de señalar que el entorno educativo juega un papel crucial en cuanto a la promoción o inhibición del desarrollo del autoconcepto positivo de estas niñas.

Palabras clave: altas habilidades/superdotación; niñas; escuela; autoconcepto.

Introdução

As altas habilidades/superdotação (AH/SD) são consideradas uma neurodiversidade que possui diferenças socioemocionais e de aprendizagem, além de um desenvolvimento atípico: esse

conjunto faz com que pessoas superdotadas vivenciem, processem e respondam a estímulos de formas diferentes e intensas, impactando vários aspectos de suas vidas (Ribeiro, 2023). Apesar de possuírem potencial elevado em determinadas áreas e

capacidades cognitivas aceleradas, tais pessoas enfrentam inúmeros desafios em relação à validação da sua forma de ser e estar no mundo.

Trazendo isso para o ambiente educacional, deparamo-nos com desinformações, mitos e, conseqüentemente, a invisibilidade de uma neurodivergência que é complexa e necessita de uma profunda compreensão para o atendimento das necessidades específicas que acompanham crianças superdotadas (Silva; Luz; Negrini, 2023). Apesar das legislações e políticas inclusivas, grande parte dos estudantes com a condição se encontra desassistida, além de existir, por parte da escola, uma dificuldade enorme em conseguir identificar esses alunos (Silva; Ribeiro, 2022).

Os impactos da invisibilidade das AH/SD são inúmeros e, tratando-se do gênero feminino, tal fato se agrava, refletindo em problemas relacionados à educação, desenvolvimento e construção da identidade de meninas superdotadas, uma vez que são menos identificadas em relação aos meninos e são constantemente negligenciadas em suas necessidades (Ogeda; Pedro; Chacon, 2020).

Nesse sentido, o presente trabalho visa apontar o quão urgente é compreender e provocar mudanças na concepção sobre as altas habilidades/superdotação a partir de discussões que contemplem a problemática de gênero, além de trazer reflexões sobre como a vivência escolar pode influenciar no modo como essas meninas constroem seu autoconceito – conjunto de percepções e ideias que elas têm de si mesmas. Diante do exposto, utilizou-se como referência os estudos de Renzulli (2005) e Gagné (2015) em relação às AH/SD e contribuições de Rogers e Kinget (1977), Scott (1995), García

(2005), Colaciti (2006), Oliveira *et al.* (2019) e Ogeda, Pedro e Chacon (2020) para pensarmos a interação entre instituição escolar e gênero, bem como o seu papel na construção do autoconceito de meninas superdotadas.

Ao falarmos de altas habilidades/superdotação (AH/SD), estamos tratando de uma capacidade elevada que destaca as pessoas em uma ou mais das seguintes áreas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de também apresentarem elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas de seu interesse (Brasil, 2008). A definição de AH/SD presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) conta com a influência de teorias da área da superdotação que configuram uma atualização na forma com que a inteligência vem sendo pensada ao longo dos anos, partindo dos testes de Quociente de Inteligência (QI), até chegarmos ao que hoje consideramos como inteligência, abrangendo não somente capacidades de raciocínio, julgamento e compreensão como também aspectos como criatividade e liderança (Silva *et al.*, 2023).

Ao formular sua teoria, Renzulli (2005) afirma que a inteligência não é um conceito unitário, existem vários tipos e, portanto, definições únicas não podem ser usadas para explicar a superdotação. A teoria dos Três Anéis tenta retratar as principais dimensões do potencial humano para a produtividade criativa e em sua estrutura há três grupos de características em interação que se relacionam com áreas gerais e específicas do desempenho humano: (1) Habilidade acima da média, entendida de forma geral, a partir de raciocínio verbal e numérico, memória, relações espaciais, processamento de

informações e engajamento em abstrações, por exemplo, ou específica, na aquisição de técnica ou conhecimento especializado, tratando-se de aplicar diversas combinações de habilidades em áreas específicas; (2) Comprometimento com a tarefa, motivação representada por traços de perseverança, determinação, força de vontade, energia positiva, resistência, trabalho árduo, autoconfiança e crença na própria habilidade; e (3) Criatividade, entendida pela fluidez, flexibilidade e originalidade de pensamento, em que são observados aspectos como curiosidade, originalidade, inventividade, desafio a convenções, bem como sensibilidade aos detalhes das ideias e objetos. O autor ainda destaca a forte influência da interação entre fatores ambientais e personalidade que dão origem aos três anéis.

Outra teoria bastante difundida que engloba as AH/SD é o Modelo Diferencial de Dotação e Talento (DMGT) de François Gagné, que traz uma outra perspectiva a respeito das dicotomias entre os conceitos de potencial/realização, aptidão/desempenho e promessa/cumprimento. Gagné (2015) designa a dotação como a posse e uso de habilidades naturais excepcionais expressas espontaneamente em pelo menos um domínio, chamadas de aptidões, que colocam o indivíduo entre os 10% melhores pares etários, subdividindo-as em seis categorias: intelectual, criativo, social, perceptual, muscular e controle motor. No que diz respeito ao talento, o autor o considera um domínio excepcional de competências sistematicamente desenvolvidas em pelo menos uma atividade, de forma que o indivíduo se coloque entre os 10% melhores pares etários que são ou já foram ativos na mesma atividade, subdividindo-as nas áreas acadêmica, técnica, ciência e tecnologia,

artes, serviços sociais, administração/vendas, operações comerciais, jogos e desportos/atletismo.

Para Gagné (2015), a competência é uma habilidade de ordem ocupacional e sistematicamente desenvolvida, enquanto que a aptidão é uma habilidade de ordem pessoal e naturalmente desenvolvida a partir de raízes biológicas, ou seja, trata-se de algo aprendido de modo informal, sem sistematizações e que poderá progressivamente transformar capacidades naturais em competências bem treinadas (diferentemente de algo inato), logo, seu modelo busca explicar fatores causais que facilitam ou bloqueiam o emergir desses talentos.

Diante de tais conceituações, pode-se perceber a complexidade em compreender o fenômeno da superdotação não sob uma ótica de produção, domínio e desempenho (o que poderia ser considerado um reducionismo), mas sob a perspectiva de entender quem é a pessoa superdotada, quais as adversidades sociais, emocionais e escolares que impactam intimamente sua saúde mental. Silva e Ribeiro (2022) nos trazem essa mudança de paradigma quando citam que certas teorias utilizadas com o viés de delimitar as AH/SD acabam por enfatizar a lógica de alto desempenho ou realização (a superdotação visível) e negligenciar aqueles de baixo rendimento, majoritariamente estudantes negros e meninas, que são os mais raramente identificados e que mais precisam de atendimento principalmente nas escolas.

Foucault (1975) já apontava a escola como uma instituição que pode funcionar como uma máquina de ensinar, vigiar, hierarquizar e recompensar, além de realizar distinções quanto aos níveis de avanço do

aluno, ao valor segundo seu temperamento e sua aplicação, entre outras coisas que acabam por classificá-lo. Por outro lado, Oliveira *et al.* (2013) diz que também é possível enxergar essa instituição como promotora de igualdade, ou seja, o sistema educacional também pode ser um ambiente inclusivo, ativo no combate às desigualdades e, assim, sublinha a importância de se conhecer as várias esferas sociais às quais ela abrange.

Podemos considerar a educação como “um conjunto de ações, processos, influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação ativa com o meio natural e social” (Libâneo, 1998 *apud* Oliveira *et al.*, 2013). Logo, dimensões sociais podem ser construídas e perpetuadas dentro de escolas, pois a educação não é somente uma questão de subsistência, mas a propulsora da humanidade. Isso quer dizer que a instituição escolar também serve como um modo de humanizar o ser humano em relação às suas ações, hábitos, comportamentos etc., configurando a existência humana individual e grupal para apresentar nos indivíduos as características de “ser humano”, uma vez que os indivíduos se constituem dessa relação com o meio e, conseqüentemente com o outro (Oliveira *et al.*, 2013).

Refletindo-se sobre como a desigualdade de gênero vem sendo tratada na instituição escolar, faz-se importante que o “gênero” seja entendido como uma construção social de ideias a respeito dos papéis adequados a meninos e meninas, referenciando às origens sociais das identidades subjetivas de cada um, segundo apontamentos de Scott (1995). Ainda segundo a autora, pensando na oposição entre esses gêneros como algo que é

construído em um contexto concreto, deve-se refletir sobre como as percepções implícitas de gênero são invocadas ou reativadas, sobre as leis dão voz às mulheres ou como as instituições sociais incorporam a questão de gênero nos seus pressupostos e na sua organização, questionando o motivo pelo qual mulheres são muitas vezes invisíveis como sujeitos históricos, não sendo citadas em eventos da história humana e/ou sobre o modo como o gênero exerce influência em carreiras profissionais.

Estudos de Ogeda, Pedro e Chacon (2020) demonstram que o número de pessoas do gênero masculino identificadas como AH/SD é significativamente maior ao de pessoas do gênero feminino. Os autores destacam que o desenvolvimento de meninas superdotadas e a livre expressão de suas habilidades são inibidos ou promovidos a depender do contexto em que se encontram, logo, a influência cultural exercida principalmente na escola reforça os estereótipos, com a internalização de imagens de inferioridade pelos professores e por elas mesmas, o que acaba por dificultar ainda mais a identificação das AH/SD e, portanto, impede que as meninas tenham oportunidades educacionais suplementares à escolarização regular, como garantido em lei.

Tratando-se de crianças, é importante refletir sobre como a invisibilidade, e conseqüentemente, as possíveis negligências no que diz respeito ao contexto escolar recaem sobre a menina superdotada, sobretudo ao considerarmos a fase de construção de sua identidade e a relação que suas vivências têm com a percepção que ela constrói de si mesma, o seu autoconceito, uma vez que não reconhecem e até mesmo escondem os indicadores de AH/SD – não conseguem se ver como tal (Ogeda; Pedro;

Chacon, 2020).

Partindo das concepções de Rogers e Kinget (1977), em seu desenvolvimento, inicialmente o indivíduo avalia o mundo e guia suas ações de acordo com suas experiências sensoriais (avaliação organísmica) e, a partir da interação com o contexto em que vive, uma parte dessa experiência se desmembra em experiência de si, originando, assim, a noção de “eu”, também chamada de self ou autoconceito:

[...] é uma estrutura, isto é, um conjunto organizado e mutável de percepções relativas ao próprio indivíduo. Como exemplo dessas percepções citemos: as características, atributos, qualidades e defeitos, capacidades e limites, valores e relações que o indivíduo reconhece como descritivos de si mesmo e que percebe constituindo sua identidade. Esta estrutura perceptual faz parte, evidentemente – e parte central – da estrutura perceptual total que engloba todas as experiências do indivíduo em cada momento de sua existência (ROGERS; KINGET, 1977, p. 44).

Dito isso, é possível compreender o autoconceito como “uma condição consciente e reflexiva de si, que possui e fornece significados com os quais a pessoa identifica-se e a partir dos quais percebe a realidade” (Maia; Germano; Moura Jr., 2009, p. 5). Essa consciência está relacionada com as simbolizações das suas experiências: a partir da interação do organismo com o mundo, das relações do “eu” com o outro, o indivíduo atribui valores às percepções de si, sendo elas descritivas relacionadas a sua autoimagem e avaliativas, relativas à autoestima. Segundo García (2005), é o autoconceito que permite que a pessoa regule, organize, priorize e use as informações que recebe do exterior de acordo com quem ela é, no que acredita, pensa e projeta para si - sem o autoconceito ela seria inundada por informações sem conseguir processá-las ou dar-lhes significado.

Ainda de acordo com as ponderações de García (2005), o autoconceito possui uma forte conotação emocional que marca a formação da própria ideia de si mesmo, portanto, as experiências que o indivíduo vive e o ambiente que o rodeia podem favorecer um autoconceito negativo ou positivo, que se refletirá então em suas ações. Maia, Germano e Moura Jr. (2009), ressaltam que tais percepções estão intimamente ligadas à consideração externa (de figuras importantes para o indivíduo, as “pessoas-critério”), logo, ao receber essa aceitação positiva, sua noção de “eu” será confirmada e o indivíduo segue em direção ao desenvolvimento de suas capacidades (estado de congruência), caso contrário, o que ocorre é uma negação em ser quem se é, o que de certa forma pode bloquear seu pleno desenvolvimento e gerar sofrimento e insegurança (estado de incongruência).

Rogers e Kinget (1977) afirmam que o organismo, que possui uma tendência inata a desenvolver suas potencialidades (tendência atualizante), só consegue atingir esse objetivo se seu autoconceito estiver alinhado com suas necessidades básicas. Paralelamente, Colaciti (2006) cita que o autoconceito desempenha um papel central no psiquismo de crianças: “é de suma importância para a experiência vital, para a saúde psíquica, para a atitude para consigo mesmo e para com os demais e, principalmente, para o desenvolvimento construtivo da personalidade” (Colaciti, 2006, p. 2). Ainda, a autora destaca que o autoconceito se desenvolve e evolui, não é algo inato, indicando a grande influência de pais, professores, colegas e amigos, uma vez que através de suas manifestações e ações as crianças adquirem consciência de apreço ou desprezo demonstrando, assim, a importância de olharmos para como a sociedade em geral e particularmente, o

ambiente educacional reforça o senso de valor próprio da criança.

Um ponto interessante abordado por Sisto e Martinelli (2004) é o caráter multidimensional do autoconceito, que inclui aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais em sua constituição, reforçando as experiências vivenciadas em diferentes contextos da vida social como fundamentais na construção do autoconceito. Em sua pesquisa, os autores identificam quatro ambientes que o influenciam de modo significativo, os quais são possíveis de serem avaliados: o pessoal, que diz respeito aos sentimentos que o indivíduo tem sobre seu modo de ser e agir em diferentes situações; o social, que se refere às relações sociais e como o indivíduo se percebe nessas relações; o familiar, que trata do comportamento adotado no cotidiano com a família; e o escolar, que dá enfoque às questões relativas ao ambiente escolar e no modo o mesmo se relaciona com o rendimento acadêmico.

Dando ênfase no ambiente educacional e, tendo em vista as considerações até aqui apresentadas, fez-se pertinente o seguinte questionamento: a forma como as meninas superdotadas vêm sendo tratadas no espaço escolar está contribuindo positivamente para o comportamento social, afetivo e intelectual adequado, de forma que ela consiga desenvolver seus potenciais e sentir-se aceita como é?

Método

Com base no questionamento acima, optou-se por abordar esse estudo de forma a explorar o que tem sido discutido nos últimos 5 anos em relação à temática, realizando uma revisão de literatura a partir da busca por produções acadêmicas em

plataformas digitais como o Portal de Periódicos e Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a base de dados Public Medline (PubMed) tomando como descritores: altas habilidades, superdotação, escola, educação, gênero, autoconceito e identidade.

O processo de busca, triagem e seleção seguiu as diretrizes do PRISMA – Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Page et al., 2021), garantindo transparência e reprodutibilidade dos passos realizados. Foram incluídos apenas trabalhos disponíveis na íntegra que abordassem a relação entre AH/SD, gênero e autoconceito em contextos educacionais, contemplando dados empíricos, revisões sistematizadas ou análises teóricas consistentes. Excluíram-se estudos duplicados, trabalhos cujo foco não estivesse diretamente relacionado à temática, revisões narrativas não sistematizadas e materiais sem rigor metodológico declarado.

Como resultado, foram selecionados 11 artigos científicos e 1 dissertação de mestrado, os quais se desdobraram em quatro categorias temáticas principais: (1) o cenário educacional frente às AH/SD, (2) os papéis de gênero no contexto escolar, (3) os desafios em ser uma aluna superdotada e (4) a influência da vivência escolar na construção do autoconceito. Essa categorização, construída a partir da leitura crítica e da comparação entre os estudos selecionados, possibilitou uma visão mais integrada das tendências e lacunas da literatura sobre o assunto.

Resultados e Discussão

Investigando a compreensão escolar sobre altas habilidades/superdotação

Buscando compreender como a instituição escolar tem visto e tratado as AH/SD, encontrou-se nos estudos de Nogueira e Prieto (2021) que as crenças e os mitos que permeiam o senso comum implicam em uma busca por um perfil genérico de como pessoas superdotadas se comportam e ocupam o espaço da escola, o que pode acabar excluindo a oportunidade de muitos estudantes, uma vez que, em decorrência do desconhecimento das manifestações da condição, sua identificação é prejudicada. Rech, Negrini e Santos (2023) sinalizam como dificuldades no atendimento de superdotados a fragilidade na formação de professores e a incompreensão a respeito do fenômeno da superdotação e das necessidades de tais alunos, que sem os estímulos adequados tendem a ter suas habilidades adormecidas e, conseqüentemente, a apresentar frustração, baixo rendimento e recusa escolar.

Seguindo por esse caminho, Neumann e Ribeiro (2020) debatem a importância do acesso a oportunidades para que habilidades possam ser desenvolvidas, apontando que a falta de conhecimento, preconceitos e crenças equivocadas sobre a condição AH/SD ainda são barreiras a serem vencidas na sociedade, especialmente no campo da saúde e da educação, já que são notórias as dificuldades de identificação, avaliação e, por conseguinte, de atendimento educacional especializado, resultando em invisibilidade e exclusão de pessoas superdotadas.

Faust (2020), em sua dissertação, traz pontos que ampliam essa discussão, como a falta de assistência necessária para atender

às necessidades emocionais dos superdotados, o esforço em atender somente crianças com dificuldades, deficiências, distúrbios ou transtornos, enquanto que o público de superdotados é muito prejudicado – principalmente devido às invisibilidades na estatística, no atendimento, no conhecimento e na ação – além de também afirmar que professores carregam bagagens de mitos e ideias equivocadas sobre as AH/SD: pensar que é algo raro, que a condição existe somente em classes privilegiadas, que tais alunos não precisam de ajuda ou que só tiram notas altas e, assim, acabam não sendo considerados alunos com necessidades educacionais especiais, termo equivocadamente reservado aos alunos com deficiência (Pérez; Freitas, 2011 *apud* Faust, 2020).

Nesse sentido, Casino-García, Llopi-Bueno e Llinares-Insa (2021) fazem um adendo em seu estudo ao ressaltar que a falta de adaptações e um nível inadequado de desafio em crianças superdotadas pode causar tédio, desperdício de potencial, e impactar negativamente seu bem-estar e aspirações. Além disso, a autoestima e a aceitação social dessas crianças podem ser prejudicadas se o ambiente educacional não atender às suas necessidades.

Outro ponto interessante abordado por Faust (2020) é a ideia de que a escola contribui na formação da imagem de homem e mulher que as crianças estão desenvolvendo e de que a figura do professor (personificação da instituição escolar) se torna indiretamente um fator de consolidação de crença em relação aos prognósticos de alunos. Nesse sentido, destaca que é importante se pensar que a partir da avaliação e apreciação que recebem, tais alunos são lembrados daquilo que são ou serão capazes de conquistar

(mesmo que professores não tenham intenções conscientes de alicerçar essa autoimagem que cada aluno está formando de si), portanto, questões de gênero podem ser um marcador bem relevante a ser discutido.

Diferenças de gênero na identificação e inclusão de crianças superdotadas

Pensando sobre a desigualdade de gênero associada às AH/SD, Neumann (2019) realizou uma pesquisa quantitativa que demonstrou que pouquíssimos artigos abordam tal temática e os que foram encontrados indicam que as questões de gênero prejudicam a identificação de meninas com superdotação. Ogeda, Pedro e Chacon (2020) citam que o número de pessoas do gênero masculino identificados com AH/SD é consideravelmente maior e concluem que existe uma grande dificuldade na identificação de meninas com a condição, revelando o quão pertinente se faz refletirmos sobre essa questão. Partindo dessa lógica, diversos pesquisadores se debruçaram em investigar o que tem sido produzido nos últimos anos no que diz respeito à intersecção entre gênero e superdotação.

A partir da pesquisa de publicações sobre o tema no período entre 2001 e 2019, Nogueira e Prieto (2021) pontuam que elas se assemelham quanto à importância de mais estudos que relacionam esses dois conceitos, quanto ao reconhecimento de desigualdades de gênero no ambiente escolar e quanto ao impacto do papel de gênero na identificação das AH/SD e no desenvolvimento de pessoas superdotadas. Massuda e Orlando (2019) destacam três grandes temáticas levantadas nos seus achados sobre o tema entre os anos de 2007 e 2016: as diferenças

entre gênero, os estereótipos de gênero e as aspirações profissionais. Já Oliveira (2023) faz um recorte de produções de 2002 a 2022 e assinala a falta de modelos femininos, o mascaramento de capacidades, os vieses e estereótipos de gênero, e a subindicação e sub-representação como reflexo da pressão social sofrida por meninas superdotadas para que correspondam a papéis socialmente estabelecidos.

A influência cultural exercida em diferentes ambientes tende a reforçar estereótipos de gênero e, na escola, instituição por vezes apontada como produtora/mantenedora de desigualdade (Reis, 2011 *apud* Ogeda; Pedro; Chacon, 2020), a expressão de habilidades pode ser inibida ou promovida a depender do contexto ao qual tais meninas estão inseridas.

Nogueira e Prieto (2021) comentam que os estigmas sobre o papel esperado de meninas e meninos na escola é percebido em práticas que corroboram a discriminação, e indo ao encontro disso, Orlando (2023) exemplifica citando que professores frequentemente indicam mais meninos do que meninas com as mesmas características para avaliação, além de perceber que os estereótipos de gênero passam a ser fazer presentes até mesmo na fala das próprias meninas com a condição. Como consequência, é possível constatar que o processo educacional e identitário dessas meninas podem ser negativamente afetados, uma vez que, ao se perseguir um ideal romântico de perfeição absoluta, elas dispõem de um esforço ainda maior para se adequar a representação cultural de “mulher” ao mesmo tempo que de “superdotada” (ambas calcadas em mitos e crenças populares), o que pode até mesmo ser considerado opressivo para Faust (2020).

Neumann (2019) também compactua desse pensamento quando parte da relação entre heteronormatividade e crenças equivocadas sobre a condição para compreender os fenômenos que influenciam a manutenção da desigualdade de gênero e cita que as expectativas e exigências sociais sob o gênero feminino dificultam o desenvolvimento do potencial e afeta a construção da identidade de mulher superdotada, visto que existem vários desafios a serem enfrentados como preconceitos, conflitos entre educação/casamento/família, concepção masculina de talento, uma educação que perpetua crenças e valores que põem meninas em desvantagem, falta de oportunidades, entre outros.

Atentando-se às oportunidades, em uma outra pesquisa, Neumann e Ribeiro (2020) acrescentam ao debate entre gênero e AH/SD a intersecção de raça e classe social, utilizando a obra de Carolina Maria de Jesus, Quarto de Despejo (1960) para demonstrar que marcadores sociais têm papel crucial na marginalização e privação do desenvolvimento de potenciais, evidenciando que, dentro dos fatores biológicos, sociais e culturais, é imprescindível que se considere gênero, etnia e classe, pois combinações de tais marcadores podem colocar a pessoa com AH/SD em maior risco social, além de estarem intimamente relacionados à falta de oportunidades para pessoas com AH/SD.

Por fim, Ogeda, Pedro e Chacon (2020) destacam que a sub-representação de meninas superdotadas surge antes dos programas de atendimento, logo, professores do ensino regular precisam estar adequadamente prontos para realizar encaminhamentos, sugerindo mudanças na formação de profissionais que atuam nessa

área, além de frisarem a urgência de pesquisas que elucidem os motivos pelos quais elas vêm sendo negligenciadas. Além do mais, Nogueira e Prieto (2021) indicam a necessidade de ampliação de estudos no que diz respeito à interseccionalidade entre educação especial/inclusiva e gênero, bem como com outras categorias como raça e classe social.

Desafios enfrentados por meninas superdotadas na escola

De forma geral (sem a distinção entre gêneros), Virgolim (2021) traz um olhar para as características do ser superdotado, ressaltando a heterogeneidade desse grupo ao considerar os contextos e a individualidade de cada um. Logo, seu estudo visa esclarecer tais características e as necessidades específicas destes alunos de forma a ajudar pais e professores a compreenderem melhor seu mundo cognitivo, emocional, afetivo e social e, assim, fornecerem adequações que favoreçam seu desenvolvimento saudável. Como resultado da complexidade cognitiva, maior intensidade de resposta, sensibilidade emocional, imaginação vívida, interesses únicos, personalidade e conflitos que os diferenciam de seus pares etários, a autora cita que crianças e jovens com superdotação podem apresentar comportamentos desajustados, hostilidade, agressão, baixo autoconceito, insegurança, frustração, raiva e sentimentos de inadequação – características que, se não trabalhadas, colocam o indivíduo em vulnerabilidade e risco socioemocional. Diante disso, a autora elenca sete traços que podem levar o indivíduo superdotado à vulnerabilidade resultante da discrepância entre o nível de desenvolvimento da criança e as expectativas da sociedade: o pensamento divergente e criativo, o perfeccionismo, a

percepção aguçada e o insight, a introversão/extroversão, o locus de controle interno, as assincronias e as supersensibilidades (Virgolim, 2021).

Para Casino-García, Llopis-Bueno e Llinares-Insa (2021), a falta de ajustamento psicológico pode estar associada à violência escolar e dificuldades de inclusão, afetando tanto alunos superdotados quanto seus pais, que sofrem com menor bem-estar afetivo e assinala que em um paradigma inclusivo, é essencial promover o desenvolvimento pessoal, acadêmico e socioemocional de todos os alunos, incluindo os superdotados.

Quando acrescentamos os papéis de gênero aos desafios enfrentados nas AH/SD, as vulnerabilidades são agravadas. Massuda e Orlando (2019) demonstram isso ao mencionar que a desigualdade de gênero presente nos discursos que reforçam as diferenças cognitivas entre os gêneros na escola resulta em diferenças nas aspirações profissionais e estilo de vida das mesmas (comumente marcadas pela baixa expectativa, pela busca de carreiras ditas mais adequadas às mulheres e pela dificuldade de gerenciar múltiplos papéis).

Nessa mesma direção, Faust (2020) busca compreender o ideal de mulher e feminilidade em meninas superdotadas e como isso interfere suas performances e aspirações futuras e aponta que em um contexto de dominação do masculino sobre o feminino, corpos femininos são coagidos a performar de determinadas maneiras, sobretudo quando isso é consolidado via socialização na família, na escola e no seu entorno. Cabe aqui destacar que constantemente pessoas do gênero feminino podem apresentar a Síndrome da Impostora, que faz com que elas passem a duvidar de suas capacidades e afeta sua confiança, ou

mesmo o Complexo de Cinderela, que seria um desejo/necessidade de ser salva (Reis; Gomes, 2011 *apud* Oliveira, 2023).

Outro ponto importante a ser tratado é a falta de modelos femininos aos quais meninas superdotadas possam ter como referência, tornando mais difícil a elaboração de sua autoimagem e autoestima positivas (influenciando, portanto, seu autoconceito) e tendo como possíveis reflexos cobranças exacerbadas/perfeccionismo, culpa, ansiedade, depressão, insatisfação pessoal, frustração, entre outras coisas que podem barrar seu pleno desenvolvimento (Perales; González; Martinez, 2019 *apud* Oliveira, 2023). Além disso, tais sentimentos negativos podem resultar no mascaramento de sua identidade individual, pois a partir da censura de terceiros, o processo de se assumir como uma pessoa superdotada pode ser difícil, podendo ser considerado um parâmetro de exclusão.

Às vistas de adentrarmos ao próximo tópico, ao tratar das barreiras para a eminência de alunas superdotadas (citadas a seguir), Faust (2020) acrescenta uma quinta, a construção dos papéis sociais de gênero na escola, pois considera que esta interfere tanto no processo de identificação de meninas superdotadas, como também no modo como são tratadas no ambiente escolar, instigando-nos a pensar sobre o modo como as mesmas interiorizam suas vivências para desenvolver sua noção de 'eu'. Nesse viés, Oliveira (2023) infere que mudanças culturais são imprescindíveis para se atingir a igualdade de gênero na identificação e atendimento de meninas com AH/SD, providências precisam ser tomadas de modo a minimizar discriminações e barreiras que as silenciam e inibem seu potencial – somente assim poderão viver de

acordo com seu eu verdadeiro.

A influência da vivência escolar no desenvolvimento do autoconceito de meninas superdotadas

Rech, Negrini e Santos (2023) nos trazem concepções a respeito das práticas pedagógicas voltadas a estudantes com AH/SD no contexto da educação inclusiva visando dar visibilidade a estes alunos, já que em alguns casos não recebem o atendimento ao qual têm direito. Em seu estudo de caso, as autoras deram enfoque no enriquecimento curricular como estratégia para suplementação curricular a superdotados, contando com a construção conjunta de um trabalho ofertado por duas instâncias educacionais (enriquecimento extracurricular por uma universidade e intracurricular pela sala de recursos multifuncionais da escola) e confirmando que tal aproximação foi positiva para o desenvolvimento de habilidades dos indivíduos, assim como para o fortalecimento e construção da identidade enquanto superdotados.

Além desse estudo, Oliveira e Minetto (2021) abordam a relação entre o atendimento educacional especializado e a construção da identidade de pessoa superdotada. Neste, quatro adultos superdotados foram entrevistados a fim de apurar a importância do atendimento no que diz respeito ao desenvolvimento do seu autoconceito, sua autorreferência e seu senso de pertencimento, revelando que o senso precoce de identidade do indivíduo superdotado pode ser considerado um fator de proteção ao seu desenvolvimento socioemocional, bem como o atendimento educacional especializado funcionar como suporte social ao promover o desenvolvimento de habilidades sociais, o

que acabam por fortalecer sua identidade. Ademais, as autoras afirmam que a compreensão de suas particularidades remete a um suporte adequado à construção do autoconceito enquanto pessoa superdotada, elemento que auxilia no processo de formação da sua identidade.

Buscando relacionar autoconceito e autoestima com a inteligência emocional de alunos superdotados entre 8 e 18 anos, Casino-García, Llopis-Bueno e Llinares-Insa (2021) demonstram em seu estudo que tanto o autoconceito quanto a autoestima são essenciais para o bem-estar psicológico e as relações sociais dessas pessoas e também afirmam que as percepções das crianças superdotadas são moldadas por seu ambiente social, assim, citam que a competência social está relacionada às estratégias usadas para lidar com a superdotação, considerando a inteligência emocional um fator chave para a construção de sua autoestima.

Com o propósito de pesquisar sobre relações entre capacidade cognitiva, autoconceito e autoestima de crianças entre 5 e 6 anos da Grécia, Papadopoulos (2021) observou pontos positivos entre alta capacidade, competência escolar e autoestima, sendo os meninos mais beneficiados nesse sentido. O autor entende que a autoestima e o autoconceito são aspectos interrelacionados da visão que uma pessoa tem de si mesma (como partes de uma autovisão comum que se conecta ao significado que o indivíduo atribui às suas experiências) e pode ser significativamente influenciada pelas comparações com os pares e pelas características do ambiente em que elas estão inseridas, sinalizando que crianças superdotadas desenvolvem uma autopercepção profunda e uma consciência acentuada de valores e morais diferente de seus colegas devido a suas capacidades

cognitivas de alto nível e, em razão disso, elas podem apresentar intensidade emocional, perfeccionismo e dificuldades nas relações com os pares devido ao seu desenvolvimento assíncrono.

Certamente, quando tratamos de pessoas do gênero feminino com AH/SD, constantemente invisibilizadas no cenário escolar, é válido refletirmos sobre como se dá o processo de construção do seu autoconceito, bem como quais as barreiras que dificultam seu desenvolvimento e sua eminência. Colmenares (1997, *apud* Faust, 2020) destaca quatro: dificuldades na identificação (além dos mitos que a dificultam, meninas superdotadas podem ocultar seu próprio potencial para não sofrer sanções); conflitos entre talento e feminilidade, uma vez que a cultura familiar e social geralmente prega que mulheres devem agir de determinadas maneiras; baixo rendimento na ciência, influenciada pela ausência de modelos femininos na área para se identificarem; e baixa autoestima, pois geralmente consideram suas habilidades inferiores, não acreditam na sua própria capacidade e interiorizam sentimentos de autodesprezo.

De acordo com as ponderações de Orlando (2023), estudos apontam que vieses e estereótipos de gênero influenciam diretamente no autoconceito, na percepção de suas capacidades, na identidade e, portanto, muitas meninas e mulheres negam seu potencial buscando corresponder às expectativas alheias e cumprir papéis a que foram designadas pelo seu gênero. Massuda e Orlando (2019) argumentam que mulheres com a condição estão mais propensas a consequências negativas resultantes dos altos níveis de sobre-excitabilidades e do baixo nível de autoconceito – eles citam um estudo que aponta que níveis altos de sobre-

excitabilidade sensorial, imaginativa e emocional levam as meninas a empregarem uma visão negativa de si mesmas, ou melhor, prejudicam o seu autoconceito e dificultam o desenvolvimento de seu potencial.

Orlando (2023) traz diversos estudos que constata que a identificação da condição é importante para o reconhecimento e desenvolvimento de habilidades, assim como para a formação da identidade e autoaceitação, portanto, ressalta que a influência dos educadores é muito relevante nesse processo, visto que suas palavras e ações (encorajadoras ou desqualificantes) contribuem para a construção da sua autopercepção, aspirações e realizações.

Por fim, Rech, Negrini e Santos (2023) ressaltam que cabe à escola potencializar a aprendizagem dos alunos e a formação de professores de modo que estes sejam agentes mais eficientes de inclusão, bem como ampliar a prática pedagógica levando o enriquecimento intracurricular para a sala de aula comum, envolvendo também professores regentes. Além disso, Casino-García, Llopis-Bueno e Llinares-Insa (2021) destacam a importância das competências de inteligência emocional para o desenvolvimento do talento e para equilibrar desejos pessoais com as percepções alheias e, para isso, programas focados em inteligência emocional podem fortalecer o autoconceito e oferecer estratégias eficazes de enfrentamento. Complementando, Virgolim (2021) frisa que é importante criar sistemas de apoio para que crianças se aceitem como são, contando com programas educacionais apropriados, educação afetiva, treinamento de habilidades sociais, desenvolvimento de autoconceito positivo, adaptações curriculares e mentorias.

Este estudo avança em relação a investigações anteriores ao destacar a interseção entre gênero, superdotação e autoconceito, um campo ainda pouco explorado na literatura. Enquanto a maior parte dos trabalhos sobre AH/SD concentra-se em desempenho cognitivo ou em políticas educacionais de forma geral, esta análise enfatiza como fatores de gênero influenciam diretamente a construção do autoconceito de meninas superdotadas, revelando nuances de invisibilidade, subestimação e impacto psicossocial. Essa abordagem amplia as possibilidades de intervenção tanto no âmbito escolar quanto clínico, oferecendo novas perspectivas para pesquisas futuras e para a formulação de práticas educativas mais inclusivas.

Conclusão

O presente trabalho buscou compreender o papel da escola na construção do autoconceito de meninas superdotadas, perpassando por tópicos que abordam desde a compreensão e inclusão de alunos com AH/SD nas escolas até a problematização da desigualdade de gênero como fator que contribui para a invisibilidade da condição em meninas, refletindo na forma como as mesmas interiorizam suas vivências para desenvolver sua noção de 'eu'.

Ao investigarmos como a instituição escolar entende as AH/SD, ficou evidente que crenças, mitos e preconceitos existentes podem levar à busca por um perfil genérico de aluno superdotado. A falta de formação adequada dos professores e a ausência de compreensão aprofundada sobre a condição dificultam a identificação correta e comprometem o acesso dos alunos a oportunidades adequadas para o desenvolvimento de suas capacidades e

necessidades educacionais. Isso pode resultar em diversos problemas, como frustração, tédio, desperdício de potencial, baixo rendimento e até mesmo recusa escolar. Além disso, o estudo indicou que os professores, como representantes da instituição, podem influenciar, muitas vezes de forma não intencional, as crenças dos alunos sobre suas próprias capacidades e aspirações, especialmente daqueles que enfrentam desafios relacionados a marcadores sociais.

A pesquisa sobre desigualdade de gênero revelou que meninas superdotadas são frequentemente sub-representadas em comparação com meninos e que os papéis de gênero intensificam os desafios enfrentados por elas. Esse fenômeno pode ser atribuído a estereótipos e crenças culturais que afetam o reconhecimento e a percepção de suas habilidades, visto que o ambiente educacional e as práticas pedagógicas muitas vezes reforçam esses estereótipos, prejudicando a expressão de suas habilidades, oportunidades, autoconfiança, autoestima e, consequentemente, a construção de sua identidade. A falta de modelos femininos e o reconhecimento inadequado de suas habilidades também prejudicam a formação de uma autoimagem e autoestima positivas, levando muitas meninas a mascararem suas capacidades e a internalizar barreiras que limitam a realização de seu potencial, gerando sentimentos de exclusão.

Além disso, o presente estudo constatou que a autoestima e o autoconceito (que são interligados e moldados pelas experiências e comparações sociais) são especialmente influenciados em crianças superdotadas que, devido às suas capacidades cognitivas exacerbadas, podem desenvolver uma percepção diferenciada de valores e morais

em comparação com seus colegas, levando a intensas emoções, perfeccionismo e dificuldades nas relações sociais. No caso das meninas superdotadas, certamente destacou-se que a invisibilidade delas no ambiente escolar pode afetar negativamente o desenvolvimento de seu autoconceito e potencial, pois os estereótipos de gênero e as expectativas sociais frequentemente forçam essas meninas a negar seu potencial e a se ajustar a papéis tradicionais de gênero.

É preciso considerar, ainda, que questões estruturais, como desigualdade de gênero, racismo e condições socioeconômicas, limitam de forma significativa as oportunidades de desenvolvimento de crianças com altas habilidades/superdotação. Nesse cenário, a escola assume papel central ao oferecer não apenas práticas pedagógicas diferenciadas, mas também sistemas de apoio que favoreçam a aceitação de si, o fortalecimento do autoconceito e a expressão das potencialidades. Programas de inteligência emocional, mentorias, adaptações curriculares e experiências de enriquecimento em sala de aula comum (em parceria com os docentes regentes), podem contribuir de maneira efetiva nesse processo, desde que acompanhados de formações continuadas que, além de preparar professores a reconhecer, encaminhar e sustentar percursos educativos mais inclusivos, também adotem uma abordagem sensível às questões de gênero, superando estereótipos e mitos associados à condição e, por fim, garantindo que se façam valer os direitos de atendimento educacional especializado que lhe cabem. Ademais, para que meninas superdotadas deixem de ocupar uma posição de invisibilidade, são indispensáveis não apenas mudanças nas práticas escolares, mas também transformações culturais mais amplas,

capazes de romper barreiras históricas e de abrir espaço para que explorem plenamente seu potencial.

Em suma, o estudo buscou articular dimensões que, até então, apareciam de forma fragmentada na literatura, oferecendo uma visão integrada sobre essa relação entre AH/SD, gênero feminino, contexto escolar e autoconceito. Essa contribuição, ao mesmo tempo que visa preencher parte de uma lacuna, também aponta para a necessidade de futuras pesquisas que aprofundem as questões de raça e classe social como fatores que as colocam em maior vulnerabilidade. Além disso, futuras reflexões contemplem a condição de dupla excepcionalidade, isto é, a coexistência da superdotação com algum transtorno, síndrome ou deficiência, também seriam de grande importância para enriquecer as discussões sobre o tema. Embora situado em um contexto específico, este estudo apresenta elementos que podem ser aplicados a outros cenários educacionais que enfrentam desafios semelhantes quanto à educação especial e diferentes categorias sociais, podendo contribuir para a compreensão de como o autoconceito pode ser fortalecido por meio de estratégias pedagógicas inclusivas e equitativas, bem como apontar caminhos para intervenções transformadoras na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes.

Referências

- Brasil, Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Casino-García, A., Llopis-Bueno, M., & Llinarés-Insa, L. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1006. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Colaciti, A. (2006). A construção do autoconceito na infância: Sua importância no processo de desenvolvimento da criança. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia*, 4(7).
- Faust, G. (2020). *Performances de gênero em meninas com altas habilidades/superdotação* (Dissertação de mestrado, Universidade Regional de Blumenau). http://bu.furb.br/docs/DS/2020/367548_1_1.pdf
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: História da violência nas prisões* (R. Ramalhete, Trad.). Editora Vozes.
- Gagné, F. (2015). From gifts to talent: A DMGT/CMTD perspective. *Revista de Educação*, 368, 12–37. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2015/368/368-1>
- García, G. de la T. (2005). Primeros resultados de un estudio psicopedagógico del autoconcepto en niños con habilidades sobresalientes. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 7. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1839>
- Neumann, P. (2019). Desigualdade de gênero e altas habilidades/superdotação. *Diversidade e Educação*, 6(2), 62–70. <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/8396>
- Neumann, P., & Ribeiro, D. (2020). Altas habilidades/superdotação e interseccionalidade entre gênero, raça e classe social: Uma problematização inicial. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 7(1), 37–52. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/9856>
- Nogueira, D., & Prieto, R. (2021). Educação especial: Perspectivas do entrelaçamento entre altas habilidades/superdotação e gênero. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 8(2), 117–132. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/12607>
- Maia, C., Germano, I., & Moura Jr, J. (2009). Um diálogo sobre o conceito de self entre a abordagem centrada na pessoa e psicologia narrativa. *Revista NUFEN*, 1(2), 33–54. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2175-25912009000200004&lng=en&nrm=is_o&tlng=pt

- Massuda, M., & Orlando, R. (2019). Temas em altas habilidades/superdotação na perspectiva de gênero: Um estudo de revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 32, e32/1–21. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26398>
- Ogeda, C., Pedro, K., & Chacon, M. (2020). Gênero e superdotação: Um olhar para a representação feminina. *Revista Educação e Linguagens*, 6(10), 217–231. <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducplings/article/view/6450>
- Oliveira, A. P. (2023). Vamos falar sobre elas: As mulheres com altas capacidades. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 10(1), 153–168. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13907>
- Oliveira, C., & Minetto, M. de F. (2021). O atendimento educacional especializado na constituição do autoconceito de pessoa superdotada. *Revista Educação Especial*, 34, e63/1–22. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67141>
- Oliveira, T., et al. (2013). Escola, conhecimento e formação de pessoas: Considerações históricas. *Políticas Educativas*, 6(2), 145–160. <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/File/45662/28843>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n 71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Papadopoulos, D. (2021). Examining the relationships among cognitive ability, domain-specific self-concept, and behavioral self-esteem of gifted children aged 5–6 years: A cross-sectional study. *Behavioral Sciences (Basel)*, 11(7), 93. <https://doi.org/10.3390/bs11070093>
- Rech, A., Negrini, T., & Oliveira, J. (2023). Enriquecimento curricular como prática pedagógica para alunos com altas habilidades/superdotação: Uma possibilidade de inclusão escolar. *Revista Teias*, 24(72), 125–139. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57888>
- Renzulli, J. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 246–279). Cambridge University Press.
- Ribeiro, O. (2023). *Assincronia: A luta invisível do superdotado* (E-book). <https://olzeniribeiro.com.br/download-ebook-assincronia>
- Rogers, C. R., & Kinget, G. M. (1977). *Psicoterapia e relações humanas: Teoria e prática da terapia não-diretiva* (2nd ed.). Interlivros.
- Scott, J. (1995). Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2), 71–99.
- Silva, A. R. da, et al. (2023). *A educação de*

alunos com altas habilidades ou superdotação: Perspectivas, processos e práticas. UFRGS.

Silva, A. R. da, Luz, R. V. da, & Negrini, T. (2023). A identificação de altas habilidades/superdotação (AH/SD) no âmbito escolar. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, 10(1), 27–40. <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13906>

Silva, D. da, & Ribeiro, O. (Orgs.). (2022). *Educação inclusiva: Altas habilidades ou superdotação: Identificação e atendimento educacional especializado* (Vols. 1–4). Estúdio Brio.

Sisto, F., & Martinelli, S. (2004). Estudo preliminar para a construção da escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ). *Interação em Psicologia*, 181–190. https://www.researchgate.net/publication/273025094_Estudo_preliminar_para_a_construcao_da_Escala_de_Autocoeito_Infanto-Juvenil_EAC-IJ

Virgolim, A. (2021). As vulnerabilidades das altas habilidades e superdotação: Questões sociocognitivas e afetivas. *Educar em Revista*, 37. <https://www.scielo.br/j/er/a/55HDKrpm9R8Sb5SPBPrB3jF/?lang=pt>

RELACIÓN ENTRE COCIENTE INTELECTUAL Y PRECOCIDAD EN NIÑAS CON ALTAS CAPACIDADES.**EARLY INTELLECTUAL DEVELOPMENT IN GIFTED GIRLS: RELATIONSHIP BETWEEN IQ AND PRECOCITY IN GIFTED GIRLS.**

Teresa Fernández Reyes (1) y Evaristo Barrera Algarin (2)
(1) Centro CADIS (2) Universidad Pablo Olavide

Email correspondencia: centrocadis@hotmail.com

Resumen

Se realiza esta investigación para analizar el desarrollo intelectual precoz en niñas con altas capacidades intelectuales. Se estudia la posible relación existente entre la presencia de alta capacidad o un elevado cociente intelectual, con el desarrollo intelectual precoz en diferentes habilidades cognitivas y conductas observables. Se propone una metodología cuantitativa con el análisis de 41 variables sociodemográficas, de detección temprana y el entorno, a través de cuestionario ad hoc ($\alpha = .722$). Se aplicó a una muestra de 47 niñas con altas capacidades evaluadas según Escalas de Wechsler. Se realizó un análisis de frecuencias, análisis de fiabilidad (Alpha de Cronbach) y análisis de correlaciones tipo Pearson (con 67 correlaciones significativas entre $p=0.01$ y $p=0.05$). Se utilizaron tablas de contingencia para el cruce de variables vinculadas con las hipótesis. Principales hallazgos: Existe relación entre la presencia de alta capacidad o elevado cociente intelectual, con el desarrollo intelectual precoz en diferentes habilidades cognitivas, conductas observables y procesos educativos.

Palabras Clave: Altas capacidades, Cociente Intelectual, Precocidad, Desarrollo temprano, Detección temprana.

Abstract

Research is carried out to analyse early intellectual development in gifted girls. We start from the following hypothesis: There is a relationship between the presence of giftedness or a high IQ, with early intellectual development in different cognitive skills and observable behaviours. For this purpose, a quantitative methodology is proposed with the analysis of 41 socio-demographic variables, early detection variables and environmental variables, by means of an ad hoc questionnaire ($\alpha = .722$). It was applied to a sample of 47 girls with giftedness diagnosed according to the Wechsler scales. Frequency analysis, reliability analysis (Cronbach's Alpha) and Pearson correlation analysis (with 67 significant correlations between $p=0.01$ and $p=0.05$) were applied. Contingency tables were used for cross-referencing variables linked to the hypotheses. Main findings: There is a relationship between the presence of giftedness or high IQ, with early intellectual development in different cognitive skills and observable behaviours and educational processes.

Keywords: Gifted, Early development, Early detection, IQ, Precociousness.

Introducción

A lo largo del siglo XX y en la actualidad estamos asistiendo a una evolución en el constructo de la inteligencia y en consecuencia de la alta capacidad intelectual. Debemos centrarnos en los diferentes enfoques teóricos que existen en la literatura científica para determinar conceptos como capacidad y talento (Tourón, 2020) y hacer una revisión por los diferentes modelos de inteligencia y altas capacidades (Robres, A.Q. et al., 2020). Esta evolución viene marcada por dos paradigmas para explicar el concepto de altas capacidades. El primero es el de la concepción monolítica de la inteligencia -centrada en el concepto de cociente intelectual- en el que ésta es una variable única, que se evalúa a través de pruebas psicométricas a la que se le atribuye un valor predictivo en el funcionamiento cognitivo de un sujeto (Romero-Castillo, 2022). El segundo modelo supone una concepción factorial de la inteligencia, que conlleva una serie de recursos diferenciados, con un cierto nivel de independencia entre ellos, lo que posibilita el hecho de manifestar una alta capacidad en alguno de ellos y no en otros (Fernández, 2020). Enfoques diferentes en el estudio de las altas capacidades intelectuales y la superdotación deben estar en continuo proceso de evaluación y discusión para actualizar el marco conceptual y práctico de las habilidades cognitivas superiores (Sternberg et al., 2024).

Este cambio de opinión en el concepto de superdotación y altas capacidades hace que estén evolucionando incluso los procedimientos e instrumentos para realizar una correcta evaluación con el objetivo de obtener la máxima información posible sobre las diferentes habilidades intelectuales de los sujetos evaluados (Brown et al., 2022).

En la recién publicada Global Principles for Professional Learning in Gifted Education, publicada por el World Council for Gifted and Talented Children (Miralles et.al., 2021), en el principio global 1, que trata sobre los contenidos

por niveles en los programas para el alumnado con altas capacidades, se hace referencia a la importancia de concienciar sobre cómo el desarrollo infantil progresa de manera diversa para cada estudiante, y por qué el currículo no debe definir límites superiores acerca de lo que se espera a una edad dada o situación.

Existen sistemas educativos como el de la Comunidad Autónoma de Andalucía que definió un Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en esa comunidad (Junta de Andalucía, 2011), en el que se define al alumnado con sobredotación intelectual como aquel cuyas características personales superan el percentil 75 en capacidades cognitivas y aptitudes intelectuales como razonamiento lógico, gestión perceptual, gestión de memoria, razonamiento verbal, razonamiento matemático y aptitud espacial, debiendo ir acompañado este perfil con un nivel alto de creatividad situado de igual modo por encima de un percentil 75. Incluye en este plan a los talentos simples y talentos complejos.

Precisamente la implantación de este Plan ha hecho que haya aumentado el número de alumnos evaluados (ver Tabla1) en un porcentaje muy alto (EDUCAbase, 2022).

Tabla 1

Detección de casos de AACC en Andalucía 2011-2021

Curso	2011-2012 (17/07/2013)	2020-2021 (25/04/22)
Nº total de alumnos evaluados con AACC	1711	16995
Educación infantil	26 (21 niños y 5 niñas) (1,51%)	42 (32 niños y 10 niñas) (0,24%)
Educación primaria	876 (591 niños y 285 niñas) (51,19%)	7036 (4335 niños y 2701 niñas) (41,40%)
Educación secundaria	575 (425 niños y 150 niñas) (33,60%)	7176 (4351 niños y 2825 niñas) (42,22%)

Fuente: Elaboración propia a partir de EDUCabase (2022).

En el caso del Talento Simple, el resultado que se tiene en cuenta es el obtenido en una sola área, y el percentil debe ser superior a 95, puede darse el caso de que una persona pueda definirse como talento simple matemático, talento simple creativo o talento simple verbal.

En el caso de los Talentos Complejos, hablamos de percentiles por encima de 80 en tres áreas diferentes. Por ejemplo, si las áreas en las que se obtienen esta puntuación son razonamiento lógico, razonamiento verbal y memoria, se define como talento complejo académico. (Fernández y Sánchez, 2018).

No podemos olvidar en el intento de definir las altas capacidades, la importancia de la neurobiología y los resultados obtenidos en ella. Estos nos demuestran que en los mecanismos neurobiológicos que subyacen al aprendizaje durante la infancia temprana de los niños con altas capacidades, se observa que poseen neuronas grandes y complejas que transfieren la información de manera más eficiente favoreciendo la plasticidad neuronal (Goriounova et al., 2019).

Los niños evaluados con altas capacidades tienen mayor facilidad para atender a los estímulos que se presentan a su alrededor (Alnaes et al., 2018), y esto tiene una influencia directa en su sensibilidad ante las recompensas ofrecidas a través de ellos, hecho muy importante en el aprendizaje social. Estos niños

suelen mostrarse muy receptivos a todo lo que ocurre a su alrededor, todo tipo de exposiciones verbales, corporales, sensitivas... pero la exposición directa al lenguaje no actúa como un facilitador simple del desarrollo del habla. El lenguaje suele venir acompañado de una información o estímulos sociales gratificantes que atrae su atención (Gómez-León, 2019). Este tipo de información tan atractiva para estos niños suele venir proporcionada por adultos o personas más mayores, lo que hace que se conviertan en portadores de una información y estímulos que despiertan su curiosidad a un nivel más elevado del que le pueda proporcionar un igual en edad sin alta capacidad intelectual.

Al hablar de Cognición social se hace referencia a que el ritmo de aprendizaje más rápido que desarrollan implica una resolución de problemas y comprensión temprana, al igual que un mayor uso de estrategias y capacidad de adaptación social que hace que resuelvan problemas complejos de manera más eficientes, que tengan una mayor autorregulación y flexibilidad cognitiva lo que hace que tengan un alto compromiso hacia sus objetivos (Hernández-Lastiri et al., 2019).

Aunque existe alguna formación en los centros educativos en el ámbito de las altas capacidades, estudios recientes demuestran que el profesorado de grado y posgrado de Andalucía carecen de la formación necesaria para detectar

e intervenir con el alumnado de necesidades específicas de apoyo educativo asociado a la alta capacidad intelectual (Barrera-Algarín et al., 2021). Muchas son las familias que esperan que la evaluación de alta capacidad intelectual de sus hijos e hijas se realice en los propios centros educativos en los que están escolarizados a través de los equipos de orientación o departamentos de orientación educativa. En ocasiones las familias prefieren no dar la voz de alarma en el centro y deciden acudir a centros de psicología privados para determinar la existencia o no de esa alta capacidad intelectual. Pero para el desarrollo académico del alumnado con altas capacidades es determinante esa valoración para poder atender estas necesidades específicas de apoyo educativo, ya que la falta de esta intervención guarda una estrecha relación con el fracaso escolar (Barrera-Algarín et al., 2022) ya que existe una preocupación latente en la comunidad educativa en cuanto a la intervención o respuesta educativa de este alumnado (Hernández de la Torre & Navarro Montaña, 2021).

Es evidente que en el desarrollo cognitivo de cualquier niño el periodo comprendido entre los 0 y 6 años es fundamental para un correcto progreso intelectual y, en consecuencia, para su desarrollo emocional y social. Todas estas afirmaciones vienen avaladas por estudios sobre el desarrollo fisiológico del cerebro (Gómez-León, 2020). Este desarrollo conlleva una serie de adquisiciones y destrezas relacionadas con el lenguaje, el uso de los números, la memoria, la experiencia, los primeros aprendizajes de las letras, etc.

Algunos autores, entre ellos Coriat (1990), considera importante la detección de la capacidad intelectual desde que los niños son bebés. Pérez, Domínguez y Díaz (1998) ya indicaron que existen unos indicadores de desarrollo superior en la etapa de dos años, entre los que se destacan los siguientes:

- Características conductuales: gran expresividad, capacidad para captar estímulos sensoriales y auditivos, aptitud

para responder a los estímulos de forma diferenciada, mantenimiento de la atención, precocidad verbal, aprendizaje sin enseñanza directa, intereses múltiples o frecuencia de preguntas.

- Características afectivas: buena adaptación socioemocional, autoconcepto positivo, gran capacidad de trabajo, bajo nivel de cansancio y alta competitividad.
- Características de relación social: autonomía e independencia temprana, buena relación con adultos, liderazgo en los juegos y buena memoria y reconocimiento de personas reales y personajes ficticios.
- Características creativas: Son capaces de producciones sorprendentes para su edad o tienen interés por inventos (Pérez, Domínguez y Díaz, 1998).

El talento se expresa desde edades muy tempranas y no lo hace de manera espontánea, sino fruto de una combinación de capacidad, entorno y trabajo (Touron, 2020) y es esa precocidad la que debemos identificar de manera temprana para intervenir correctamente en su desarrollo. Es importante diferenciar la precocidad de la alta capacidad. La precocidad implica un desarrollo rápido en la adquisición de determinados hitos del desarrollo, que pueden ser cognitivos o psicomotores. El debate aparece cuando si se les atribuye a los sujetos con alta capacidad esta precocidad evolutiva en su desarrollo o no debe considerarse una condición para definir la alta capacidad. El Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional (2016), define dentro de una clasificación de tipologías del alumnado con talentos y altas capacidades al alumnado con maduración precoz como el que presenta un desarrollo más rápido que el resto de los individuos de la misma edad. Plantea que en la mayoría de las ocasiones el niño acaba igualándose con los de su edad, o bien su diferencia se concreta en algún área y se actualiza como talento.

Consideramos la precocidad como un fenómeno evolutivo mientras que las altas capacidades (superdotación o talentos), son fenómenos cognitivos que deben mantenerse estables en el desarrollo.

Gagne (2015) en su modelo DMGT (Differentiated Model of Giftedness and Talent) menciona seis ámbitos de capacidad de los cuales cuatro pertenecen a la esfera que denomina mental (intelectual, social, perceptivo y creativo) y dos a la esfera que denomina física (muscular y control motor). Según este autor estas capacidades se desarrollan durante la infancia y en ese desarrollo tienen un papel fundamental los procesos madurativos. (Eid et al., 2020). Existen unas bases neurobiológicas y de funcionamiento cognitivo que acompaña al desarrollo de la alta capacidad intelectual. El cerebro funciona de manera más plástica y eficaz posibilitando entre otras cuestiones su precocidad de manifestación (Sastre-Riba y Viana-Sáenz, 2016).

En numerosos estudios se evidencia una cierta ventaja en el desarrollo del lenguaje por parte de las niñas, (Artiles, 2022; Herrero, 2013; Jiménez et al., 2005). Investigaciones actuales indican que las niñas se desempeñan mejor que los niños en vocabulario, gramática, comprensión del habla y sobre todo en el rendimiento de la memoria fonológica a corto plazo (Lange y Zaretsky, 2021). Los avances en Neurociencia juegan un papel muy importante en las investigaciones sobre la precocidad del lenguaje en las niñas y sus resultados nos aportan información sobre la organización funcional del cerebro femenino que les proporciona a las mujeres una ventaja inherente en la adquisición del lenguaje y del sistema de comunicación sobre el cerebro masculino (Adani, y Cepanec, 2019).

Se encuentra precocidad en la adquisición de procesos académicos, como el inicio del proceso de contar, el reconocimiento de letras, el reconocimiento de números, capacidad para leer cifras de varios dígitos, unido a la capacidad de construir rompecabezas de 20 piezas, o al

reconocimiento de colores, o el inicio temprano de la lectura. Hay estudios que sugieren que una vez que los niños aprenden a decodificar de manera correcta, sus habilidades lingüísticas influyen de manera directa en el desarrollo de la comprensión lectora (Dolean et al., 2021).

Los estereotipos de género en contextos académicos han fomentado la percepción de que los varones presentan un mayor desarrollo en áreas de Matemáticas y Ciencias que las mujeres. No obstante, investigaciones recientes (Li et al., 2022) enfatizan la necesidad de diseñar programas de concienciación dirigidos a las familias, orientados a mitigar los estereotipos de género de los progenitores y a promover entornos de aprendizaje equitativos e inclusivos. Esta intervención resulta crucial, dado que tanto madres como padres pueden sostener percepciones diferenciadas que inciden en las oportunidades de desarrollo académico de sus hijos.

Estudios como el de Kagan et al. (2022) señalan que la evidencia temprana en habilidades como el reconocimiento de números y formas, la velocidad lectora y la precisión puede constituir un componente de apoyo adicional para diferenciar a los estudiantes con sobredotación intelectual de aquellos que no lo son. Estas manifestaciones no solo reflejan un adelanto en el desarrollo cognitivo, sino que adquieren un valor explicativo y diagnóstico en la identificación de la sobredotación. En consonancia, el área personal-social del Inventario de Desarrollo Battelle (Newborg et al., 1996) establece que entre los 4 y 5 años los niños suelen obedecer las normas y directrices de los adultos en el contexto familiar (Domínguez y Gerónimo, 2022). Sin embargo, en las niñas evaluadas con altas capacidades este desarrollo de la autonomía se presenta de manera más temprana, lo que refuerza la necesidad de considerar la precocidad en competencias tanto cognitivas como socioemocionales como un indicador fundamental en los procesos de detección temprana.

Con base a los elementos descritos, nuestra

investigación se plantea la siguiente hipótesis: Existe una relación entre la presencia de alta capacidad o un elevado cociente intelectual, con el desarrollo intelectual precoz en diferentes habilidades cognitivas y conductas observables. A tenor de esta, nos planteamos el siguiente objetivo: Investigar el desarrollo intelectual precoz en niñas con altas capacidades intelectuales.

Método

Muestra

Partimos de un universo de 100 familias

vinculadas al centro CADIS, Centro Promotor del Talento y de las Altas Capacidades (CADIS, 2022). Sobre este universo se aplicaron los siguientes criterios de inclusión: Primero, estar evaluado por departamento de orientación de su centro educativo (público, concertado o privado) o por un gabinete de psicología privado en el que se concluya que son de altas capacidades y para ello se le han aplicado al menos una de las pruebas cognitivas y de creatividad descritas en la Tabla 2 Segundo, ser de sexo femenino para cumplir con los objetivos del estudio. Fueron criterios de exclusión el no cumplir algunos de los requisitos anteriores.

Tabla 2

Pruebas de Evaluación Cognitiva y Creatividad aceptadas.

NOMBRE	EDAD DE APLICACIÓN	OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA
WPPSI-IV Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria	2:9-7 años	Inteligencia general según tres subescalas: verbal, manipulativa y velocidad de procesamiento. También evalúa el Lenguaje general	Wechsler D Adaptación Española Pearson (2014)
WISC IV Escala de inteligencia de Wechsler para niños- IV	6-16:11	Inteligencia general según cuatro subescalas: Comprensión verbal, Razonamiento perceptivo, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.	Wechsler D. TEA Ediciones S.A. (2011)
WISC V Escala de inteligencia de Wechsler para niños- V	6-16:11	Inteligencia general según cinco subescalas: Comprensión verbal, Visoespacial, Razonamiento fluido, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento.	Wechsler D. Pearson (2015)
PCGI Prueba de Creatividad Gráfica Infantil	4-8 años	Capacidad potencial en creatividad.	Carmona Huelva, C. y Fernández Reyes, M.T. Editorial Ingenia (2015)
TEST CREA. Inteligencia Creativa	6 años-adultos	Medida unitaria sobre el constructo de la creatividad	F.J. Corbalán, F. Martínez, D. Donolo, C. Alonso, M. Tejerina y R.M. Limiñana TEA Ediciones S.A. (2003)
PIC- N Prueba de Imaginación Creativa para niños	8-11 años	Medida de creatividad gráfica y otra de creatividad narrativa.	T. Artola, I. Ancillo, J. Barraca, P. Mosteiro y J.Pina TEA Ediciones S.A. (2004)
PIC-J Prueba de Imaginación creativa para jóvenes	12-18 años	Creatividad gráfica y narrativa.	T. Artola, J. Barraca, C. Martín, P. Mosteiro, I. Ancillo y B. Poveda TEA Ediciones S.A. (20010)

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, y después de aplicar los criterios de inclusión y exclusión descritos, se generó una muestra de 47 niñas, con edades comprendidas entre los 5 y 15 años.

Al hacer referencia al tipo de alta capacidad de las 47 niñas, 22 fueron evaluadas como talento complejo y 24 niñas presentaban perfil de sobredotación intelectual (en un caso se desconoce el tipo de alta capacidad de una de las niñas, pero sí la valoración de Cociente Intelectual y percentil de creatividad). En la muestra no aparece ningún sujeto con talentos simples.

De la muestra, encontramos una mayoría de participantes (42.6%) que fueron evaluadas en el curso de 1º de Educación Primaria. Este hecho coincide con el protocolo de actuación vigente en Andalucía, que establece una primera detección en 3º de Educación Infantil para una vez superado un primer screening, evaluar en el curso de 1º de Educación Primaria. En torno a ese curso, el anterior y posterior, 3º de Educación Infantil (12.8%) y 2º de Educación Primaria (14.19%), es cuando se realizaron más evaluaciones de altas capacidades intelectuales, siendo bastante menor en cursos superiores (porcentajes entre el 2.1 y el 8.5 según cursos).

La edad de evaluación de la muestra se encuentra en el intervalo entre 5 y 7 años (70,3%), siendo muy elevado el número de niñas evaluadas con 6 años de edad (42%), existiendo un porcentaje de 25,5% de sujetos que se evalúan entre 8 y 15 años.

En referencia al Cociente Intelectual de la muestra, obtenido en las escalas de Wechsler de las niñas de la investigación, se detectó un número elevado de participantes que se sitúan en valores superiores a 130 (42,5%), donde un 10,3% de las menores presentaron un CI igual o superior a 135. Dentro de los diferentes tipos de altas capacidades intelectuales, el porcentaje más elevado es el de sobredotación intelectual (51 %) seguido muy cerca por el perfil de talento complejo (46,8%). No se encontraron sujetos con talentos simples.

Instrumentos

El presente estudio empleó un cuestionario general ad hoc, previamente validado en investigaciones anteriores (Fernández y Hergueta, 2024), y adaptado específicamente para los objetivos de esta investigación. La versión final del instrumento fue revisada y validada por un panel de expertos de tres perfiles profesionales distintos, garantizando su pertinencia y rigor metodológico. Se trató de un cuestionario amplio, diseñado para recoger la máxima información posible sobre el desarrollo de los participantes, e incluyó diferentes tipos de ítems: preguntas abiertas, dirigidas a la obtención de datos sociodemográficos; preguntas de opción múltiple, centradas en la edad de adquisición de diversos hitos del desarrollo, con respuestas organizadas en intervalos de 12 meses, y en algunos casos orientadas a determinar si los hitos se adquirieron antes o después de los 6 años, edad de inicio del ciclo de educación primaria; y preguntas cerradas de tipo sí/no, que permitieron recopilar información específica de manera directa y eficiente.

Tabla 3

Variables, medias y desviación típica.

	N	Media	Desviación
Tipo de Alta Capacidad	46	1,96	1,010
Edad de detección de Alta Capacidad	47	7,06	2,408
Pruebas que se le aplicaron	41	2,27	0,633
Cociente Intelectual (CI). Variable Dependiente	35	130,86	12,763
Tipo de prueba de creatividad aplicada	37	2,73	1,539
Edad a la que comenzó a caminar	47	2,11	0,634
Existió gateo previo antes de comenzar a caminar.	46	1,46	0,504
Percepción de los padres sobre si su hija es ágil o patosa.	47	1,26	0,441
Edad a la que dijo sus primeras palabras	47	1,74	0,530
Edad en la que era capaz de mantener una conversación con frases cortas con sentido	47	1,11	0,375
Antes de los 6 años si no conocía una palabra preguntaba su significado y la usaba correctamente.	47	1,02	0,146
Edad a la que empezó a leer	47	3,28	0,902
Edad a la que comenzó a conocer las letras del abecedario	44	2,25	0,751
Cuando comenzó a contar	46	1,43	0,620
Cuando era capaz de contar hasta 10	46	1,50	0,658
Edad a la que construía puzles de 20 piezas mínimo	44	2,00	0,835
Edad a la que leía cifras de varios dígitos	42	2,62	1,011
Edad a la que era capaz de distinguir y reconocer al menos 6 colores	45	1,42	0,583
Edad a la que era capaz de controlar esfínteres	46	1,65	0,526
Edad con la que sabía vestirse sola	44	2,73	1,208
Edad con la que era capaz de asearse sola	43	3,19	1,006
Juego antes de los 6 años	45	2,29	0,843
Antes de los 6 años, a nivel social	46	1,39	0,493
Motivo de preocupación antes de los 6 años	46	1,15	0,363
Antes de los 6 años, en etapa de educación infantil	46	1,20	0,401
Le hicieron algún comentario relacionado con su posible alta capacidad antes de los 3 años si asistió a la guardería	37	1,51	0,507
Le hicieron algún comentario sus profesores de una posible alta capacidad durante el periodo de 2º ciclo de educación infantil (3-5 años)	47	1,40	0,496
Se evaluó a su hija en el periodo de educación infantil (3-5 años)	47	1,85	0,360
Curso académico en el que se evaluó su hija	46	4,35	2,442
A través de que medio ha evaluado a su hija	46	1,24	0,431
De quien surgió la iniciativa de realizar esa valoración	45	1,33	0,477
Como cree que su hija se relacionaba con el entorno antes de los 6 años	47	1,70	0,832
En la actualidad su hija recibe respuesta educativa	47	1,43	0,500
En la actualidad su hija está mejor adaptada al grupo social que antes de los 6 años	40	1,30	0,464
Ha recibido alguna negativa alguna vez para evaluar a su hija y el motivo que le ha dado	34	1,50	0,508

Tabla 3

Variables, medias y desviación típica (cont.).

	N	Media	Desviación
En alguna ocasión su hija le ha dicho que prefiere que nadie de su clase sepa que es alta capacidad	44	1,73	0,451
Motivos por los que su hija no ha querido en algún momento que se comente su alta capacidad al entorno	20	1,40	0,503

Fuente: Elaboración propia.

En él se utilizaron 41 preguntas que recogían información sobre el desarrollo temprano de estas niñas evaluadas por alta capacidad intelectual (ver Tabla 3). Esta escala mide la percepción de los padres sobre sus hijas, imprescindible para la determinación del objeto de estudio. Constituye una escala de observación en diferido del desarrollo de las hijas según el recuerdo de sus padres. Las 41 variables planteadas en origen se quedaron en 37 al no aportar cuatro de ellas una información objetiva y clara.

El cuestionario está dividido en diferentes bloques de variables:

Variables sociodemográficas: Se pretende hacer un perfil de los sujetos evaluados, para ello se pregunta por la edad y curso académico en el que se evaluaron. También se pregunta por el tipo de alta capacidad de las niñas investigadas, pruebas aplicadas para ello, cociente intelectual obtenido y lugar en el que se realizó la evaluación (si en sus centros educativos a petición de sus maestros o a petición de sus padres, o esta valoración había sido iniciativa de la familia y habían evaluado en un centro o gabinete privado externo al colegio).

Precocidad: son las variables de adquisición temprana de determinadas habilidades y destrezas. Nos aportan información sobre el momento en el que se adquirieron o desarrollaron las diferentes habilidades cognitivas o conductas concretas (quedan descritas en la Tabla 2) del área del lenguaje, procesos académicos y autonomía personal. Entendemos que a partir de ahora la

precocidad sería la variable independiente de esta investigación.

Variables del entorno: Estas variables harán referencia a las variables dependientes relacionadas con la precocidad como son los aspectos sociales, escolarización, o relación con el entorno que las familias describen a través de varias preguntas del cuestionario.

El cuestionario obtuvo una fiabilidad de $\alpha = .722$ (Alpha de Cronbach). En él se relacionan variables escalares y variables ordinales descartando las variables que no permiten el análisis de fiabilidad.

Procedimiento

La investigación se realiza con la colaboración del centro CADIS, Centro promotor del talento y de las altas capacidades. Este centro está situado en Sevilla, teniendo establecido la comunidad de Andalucía un protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Dentro de las actividades que realiza el centro se les invitó a todas las familias que tuvieran hijas evaluadas con altas capacidades a completar un cuestionario en el que se preguntaba sobre diferentes aspectos del desarrollo evolutivo de sus hijas.

El procedimiento consistió en mandar una invitación general a 100 familias (universo), junto con otra invitación de las escuelas de familia que mensualmente realiza el centro, sin discriminar el sexo de los hijos por cuestiones de logística, con un enlace para que completaran un cuestionario de Google Forms. El cuestionario se

envió en enero de 2021, para un plazo de respuesta de dos meses para que las familias participaran en él.

A partir de la recepción de los datos de este cuestionario se genera un Excel que es codificado con las variables del estudio. Posteriormente es exportado a SPSS para la realización del análisis estadístico. Este análisis consistió en el cálculo de las frecuencias, análisis de fiabilidad (Alpha de Cronbach) y análisis de correlaciones tipo Pearson. Se utilizaron tablas de contingencia para el cruce de variables vinculadas con las hipótesis.

Esta investigación fue autorizada como proyecto de investigación con el código 22/3-5 por el Comité Ético de la Universidad Pablo de Olavide.

Las familias aceptaron la participación en el estudio a través de la firma de un consentimiento informado determinando el aspecto ético-científico de la investigación. No se especifica en el cuestionario si la persona que contesta es la madre o el padre.

Resultados

Sobre el perfil de alta capacidad de las niñas participantes en la investigación, ya hemos indicado en el apartado muestral, que la mayoría de niñas (42.6%) fueron evaluadas en el curso de 1º de educación primaria. En la etapa de segundo ciclo de Educación Infantil tan solo fue evaluada un 14,9% de la muestra. El 74,5% se evaluó en su propio centro educativo, mientras que un 23,4% lo hace a través de un Gabinete privado externo. En el 63,8% de la muestra la propuesta de realizar la evaluación surge del propio centro educativo, mientras que un 31,9% surge de la familia.

Analizando las variables y características del entorno que rodean a las niñas de nuestro estudio, podemos destacar que un 51,1% de las niñas de la muestra prefería jugar con niños mayores y adultos antes de los 6 años. Antes de los 6 años el 59,6% de las niñas de la muestra se comportaban como líderes, seguidos de un 38,3% que prefieren pasar desapercibidas. En

referencia al contexto escolar, al 59,6% de la muestra les hicieron algún comentario sobre la posible Alta Capacidad de su hija. Incluso en un 38,3% de los casos ya les comentaron en el primer ciclo de educación infantil la sospecha de una Alta Capacidad. Respecto al desarrollo social observado por las familias de las niñas con altas capacidades que conforman nuestra muestra, el 53% de las familias encuestadas opinan que sus hijas llamaban la atención por sus capacidades, de hecho, el 83,0% de las niñas de la muestra se preocupaban antes de los 6 años por temas relacionados con el medio ambiente, las injusticias, temas sociales... Todos estos aspectos relacionados con la precocidad y la Alta Capacidad.

En referencia a las variables de adquisición temprana de determinadas habilidades y destrezas, en el área del lenguaje (ver Tabla 4) detectamos que hay una precocidad en el momento de iniciar sus primeras palabras, haciéndolo un 66% de niñas evaluadas entre los siete meses y los doce. Esta precocidad viene acompañada de una gran mayoría de niñas que antes de los dos años eran capaces de mantener una conversación con frases cortas con sentido, entre los 18 y los 24 meses (91'4%). Destacan por el vocabulario tan amplio que tienen y antes de los seis años si no conocían una palabra preguntaban por su significado y la usaban de nuevo correctamente en el contexto adecuado (97,9%). Y aunque el 42.6% de la muestra empezaron a leer entre los 3 y 4 años, encontramos un 17% de niñas que lo hicieron antes de los 3 años.

Observando las variables estudiadas sobre otros procesos académicos (ver Tabla 5), el porcentaje más elevado en la edad en la que se comienza a reconocer las letras lo encontramos en los dos años (42,6%), seguido por los 3 años (34,0%). Entre los 12 y 24 meses comienzan a contar un porcentaje superior a la media (61,7%), seguidas, en un porcentaje menor entre los 25 y 36 meses (29,8%). Un alto porcentaje de las niñas evaluadas (57,4%) era capaz de contar hasta 10 entre 12 y 24 meses y un 31,9% entre

los 25 y 36 meses de edad. Entre los 25 y 36 meses un 42,6% de las niñas evaluadas construían puzzles de 20 piezas, y es llamativo como entre los 12 y 24 meses lo hacía un 27,7% de las niñas de la muestra. Entre los 25 y 36 meses un 29,8% de las niñas evaluadas en la muestra podían leer cifras de varios dígitos,

seguidas por un 25,5% que lo hacían entre 37 y 48 meses. Entre 12 y 24 meses un 59% de la muestra era capaz de distinguir y reconocer al menos seis colores, seguidas por un 31,9 % de niñas que lo hacían entre 25 y 36 meses.

Tabla 4

Lenguaje y precocidad

Edad en la que era capaz de mantener una conversación con frases cortas con sentido		
	N	%
Entre 18 meses y 24 meses	43	91,4%
Entre 25 meses y 30 meses	3	6,4%
Entre 31 meses y 36 meses	1	2,1%
Cuando dijo sus primeras palabras		
Antes de los 6 meses	14	29,8%
Entre los 7 y 12 meses	31	66,0%
A partir de los 13 meses	2	4,3%
Edad a la que empezó a leer		
Antes de 24 meses (2 años)	1	2,1%
Entre 25 meses y 36 meses (entre 2 y 3 años)	7	14,9%
Entre 37 meses y 48 meses (entre 3 y 4 años)	20	42,6%
Entre 49 meses y 60 meses (entre 4 y 5 años)	17	36,2%
Entre 61 meses y 72 meses (entre 5 y 6 años)	1	2,1%
A partir de 6 años	1	2,1%
Si no conocía una palabra preguntaba su significado y la usaba correctamente (antes de los 6 años)		
Sí	46	97,9%
No	1	2,1%

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5

Procesos académicos y precocidad

Cuando comenzó a contar	N	%
Entre 12 y 24 meses (1-2 años)	29	61,7%
Entre 25 y 36 meses (2-3 años)	14	29,8%
Entre 37 y 48 meses (3-4 años)	3	6,4%
Perdidos	1	2,1%
Cuando era capaz de contar hasta 10		
Entre 12 y 24 meses (1-2 años)	27	57,4%
Entre 25 y 36 meses (2-3 años)	15	31,9%
Entre 37 y 48 meses (3-4 años)	4	8,5%
Perdidos	1	2,1%
Edad a la que construía puzzles de 20 piezas mínimo		
Entre 12 y 24 meses (1-2 años)	13	27,7%
Entre 25 y 36 meses (2-3 años)	20	42,6%
Entre 36 y 48 meses (3-4 años)	9	19,1%
Entre 49 y 60 meses (4-5 años)	2	4,3%
Perdidos	3	6,4%
Edad a la que leía cifras de varios dígitos		

Tabla 5

Procesos académicos y precocidad (cont.)

Cuando comenzó a contar	N	%
Entre 12 y 24 meses (1-2 años)	6	12,8%
Entre 25 y 36 meses (2-3 años)	14	29,8%
Entre 37 y 48 meses (3-4 años)	12	25,5%
Entre 49 y 60 meses (4-5 años)	10	21,3%
Perdidos	5	10,6%
Edad a la que era capaz de distinguir y reconocer al menos 6 colores		
Entre 12 y 24 meses (1-2 años)	28	59,6%
Entre 25 y 36 meses (2-3 años)	15	31,9%
Entre 37 y 48 meses (3-4 años)	2	4,3%
Perdidos	2	4,3%

Fuente: Elaboración propia.

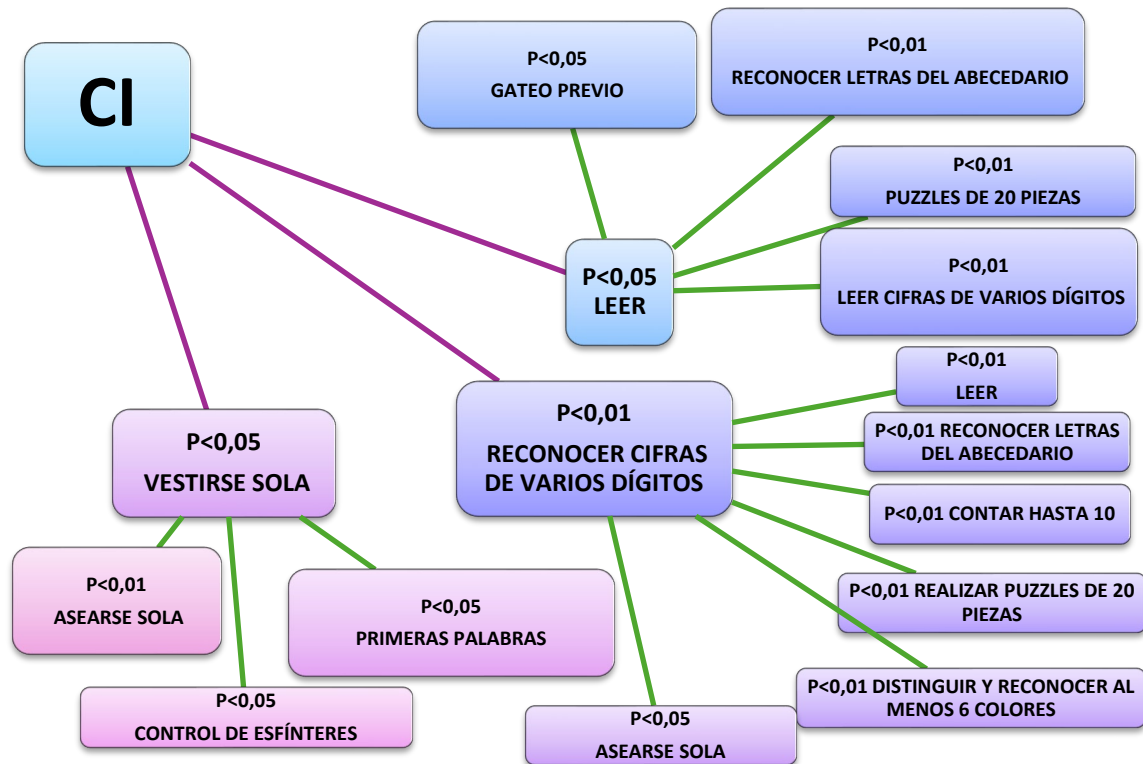
Continuando con las variables de adquisición temprana de determinadas habilidades y destrezas, y en referencia a la autonomía personal, hemos observado que, entre los 25 y 36 meses, las niñas de nuestra muestra eran capaces de controlar esfínteres (un 59,6%). Llama la atención que un porcentaje muy elevado (36,2%) lo hace entre los 12 y los 24 meses. El porcentaje más elevado de niñas que eran capaces de vestirse solas se encuentra entre los 25 y 36 meses (34,0%), seguidos de un 21,3% que lo hace entre los 37 y 48 meses. Un 36,2% era capaz de asearse sola entre los 37 y 48 meses de edad, seguido por igual (21%) entre el año superior e inferior.

Tras la realización de un análisis de correlaciones (PEARSON), con intención de aclarar las relaciones que se establecen entre el CI y las distintas habilidades y destrezas adquiridas de forma temprana, obtenemos interesantes correlaciones con significaciones entre $p=0.01$ y $p=0.05$, y que nos ayudan a esclarecer nuestra hipótesis. Tal y como se recoge en la figura 1 (), de entre todas las variables que hemos evaluado, la mayor

correlación con el cociente intelectual (CI) la hemos encontrado con el momento de acceder a la lectura ($p=0.05$), el reconocimiento de varios dígitos ($p=0.01$) y la capacidad para vestirse sola ($p=0.05$). Estas a su vez arrojaron también correlaciones asociadas. En el caso de la variable momento de acceder a la lectura guarda comportamientos correlacionados con: El gateo previo ($p=0.05$), reconocer las letras del abecedario ($p=0.01$), hacer puzles de 20 piezas ($p=0.01$), y leer cifras de varios dígitos ($p=0.01$). Sobre la variable vestirse sola, se establecen correlaciones asociadas con: Asearse sola ($p=0.01$), control de esfínteres ($p=0.05$), y edad en la que se comienza a decir las primeras palabras ($p=0.05$). Y por último, en relación a la variable reconocer cifras de varios dígitos, queda correlacionada con: leer de forma temprana ($p=0.01$), reconocer letras del abecedario ($p=0.01$), contar hasta 10 ($p=0.01$), realizar puzles de 20 piezas ($p=0.01$), distinguir y reconocer al menos 6 colores ($p=0.01$), y asearse sola ($p=0.05$).

Figura 1

Correlación entre el CI y las distintas habilidades y destrezas adquiridas de forma temprana.



Fuente: Elaboración propia

Discusión de resultados

Tras la investigación realizada, podemos confirmar el cumplimiento del objetivo propuesto: Investigar el desarrollo intelectual precoz en niñas con altas capacidades intelectuales. A partir de aquí se establecieron diferentes conclusiones que respaldaron la hipótesis de nuestro estudio.

De nuestra muestra de 47 niñas encontramos resultados que relacionan directamente el cociente intelectual con variables que se desarrollan de manera temprana como la precocidad en la adquisición de la lectura, la autonomía personal en las variables de vestirse o asearse de manera autónoma, decir las primeras palabras o la capacidad de reconocer

cifras de varios dígitos.

Estos hallazgos están avalados por la literatura científica en aportaciones realizadas por trabajo (Touren, 2020), Coriat (1990), Pérez, Domínguez y Díaz (1998) o Dolean et al. (2021). Estas conclusiones son de gran utilidad en los ámbitos educativo, familiar y sanitario.

Una limitación relevante de este estudio es la ausencia de una muestra masculina y de una muestra normativa de referencia. Incorporar estos grupos permitiría contrastar los resultados con estudios previos que reportan una precocidad superior en determinadas habilidades de las niñas, particularmente en el ámbito del lenguaje, en comparación con los niños.

También hubiese sido deseable una

muestra mayor de sujetos femeninos, con comparativas nacionales e internacionales, para mejorar la base de las hipótesis e incluso generar modelos de regresión predictivos. Esto supone un inicio en la exploración de este tipo de correlaciones que, en el futuro, otros estudios nos permitirán confirmar y mejorar.

Otra limitación del estudio ha sido saber quién responde el cuestionario, si la madre o el padre, ya que pueden tener diferencia de criterios o incluso información o percepción diferente respecto a la adquisición de los diferentes hitos evolutivos. El hecho de que sea una escala observacional en diferido, también puede ser una limitación, ya que depende de lo que cada uno recuerde.

Las familias que responden a este cuestionario de desarrollo psicoevolutivo son familias que asisten al centro CADIS a diferentes programas de enriquecimiento cognitivo, por lo que podría considerarse una limitación del estudio. Este podría enriquecerse con la aplicación de dicho cuestionario a un 50% de familias que acuden al centro y otro 50% que no lo hacen. La investigación se llevó a cabo con familias que asisten al centro CADIS, el cual ofrece un servicio especializado para alumnado con alta capacidad intelectual. En consecuencia, no fue posible contar con una muestra de estudiantes sin esta condición, dado que dichos alumnos no participan en los programas del centro.

Otra limitación, al mismo tiempo que una propuesta de investigación, es delimitar los ítems de precocidad a aquellos que se puedan contestar directamente por las familias con una edad concreta. Esto facilitará la elaboración objetiva de un posible instrumento para detectar elementos de precocidad como predictores de una posible alta capacidad intelectual.

Conclusiones

El objetivo principal de esta investigación fue investigar el desarrollo intelectual precoz en niñas con altas capacidades intelectuales. A

partir de aquí podemos establecer las siguientes conclusiones de nuestro estudio.

Primero, y en referencia a la detección de la Alta Capacidad, concluimos que es el propio centro educativo el que realiza la valoración de casi las tres cuartas partes de la muestra, siendo el último cuarto evaluado por centros o gabinetes de psicología externos al centro en el que estaban escolarizadas las niñas. También más de la mitad de la muestra es evaluada a petición del centro y en un porcentaje menor la propuesta es de la familia. Coincidimos con los datos presentados por el Ministerio de Educación (EDUCAbase, 2022).

Segundo, en el área social, la mitad de nuestra muestra antes de los seis años prefería jugar con niños mayores y con adultos y algo más de la mitad de la muestra se comportaban como líderes, siendo un porcentaje menor el de las niñas que prefieren pasar desapercibidas. Es un hecho probablemente vinculado a el desarrollo de las diferentes habilidades cognitivas, que a nivel neuronal ya describieron Goriounova et al. (2019).

Tercero, respecto al desarrollo social observado por las familias de las niñas con altas capacidades que conforman nuestra muestra (se trata pues de una percepción de estas familias) consideran que sus hijas llaman la atención por sus capacidades en los entornos en los que se mueven habitualmente, encontrando un porcentaje muy elevado de niñas que se preocupan por temas relacionados con el medio ambiente, la pobreza, las injusticias... a edades tempranas. Todos estos aspectos relacionados con la precocidad y la Alta Capacidad. Tal y como exponía Alnaes et al. (2018), la mayor facilidad para atender a los estímulos por parte de menores con altas capacidades genera una mayor sensibilidad ante cuestiones sociales. Coincidimos por tanto también con las aportaciones de Gómez-León (2019), que vincula las altas capacidades con la necesidad de estímulos e información a temprana edad. Y con las aportaciones de Hernández-Lastiri et al. (2019) que igualmente vinculan una mayor

autorregulación y flexibilidad cognitiva de los sujetos con altas capacidades, a que tengan un alto compromiso hacia sus objetivos.

Cuarto, en el área del lenguaje detectamos que hay una precocidad en el momento de iniciar sus primeras palabras, haciéndolo la mayoría de las niñas evaluadas entre los siete y los doce meses. Esta precocidad viene acompañada de una gran mayoría de niñas que antes de los dos años eran capaces de mantener una conversación con frases cortas con sentido. Destacan por el vocabulario tan amplio que tienen y antes de los seis años si no conocían una palabra preguntaban por su significado y la usaban de nuevo correctamente en el contexto adecuado. Ello nos recuerda los análisis y estudios sobre el desarrollo fisiológico del cerebro de Gómez-León (2020), vinculándolos también a la precocidad. Y las aportaciones de Lange y Zaretsky, (2021), o las de Adani, y Cepanec (2019).

Quinto, también hay precocidad en otros procesos académicos, como el inicio temprano a la lectura o el proceso de contar, el reconocimiento de letras, el reconocimiento de números, capacidad para leer cifras de varios dígitos, unido a la capacidad de construir puzzles de 20 piezas, o al reconocimiento de colores. Nuestros datos coinciden con los estudios de ellos Coriat (1990), Pérez, Domínguez y Díaz (1998), o las aportaciones de Tourón (2020), y Dolean et al. (2021).

Sexto, existe una relación entre la alta capacidad y la autonomía personal en las niñas. Destacamos la precocidad en el control de esfínteres, la capacidad de vestirse solas antes de los 48 meses, edad similar a la que un amplio porcentaje de niñas pueden asearse solas. Aquí se entienden las portaciones realizadas al respecto por Gagne (2015) donde vincula la esfera que denomina mental (intelectual, social, perceptivo y creativo) y dos a la esfera que denomina física (muscular y control motor). En el mismo sentido, las aportaciones de Eid et al. (2020) sobre las bases neurobiológicas y de funcionamiento cognitivo que acompaña al

desarrollo de la alta capacidad intelectual. O las que vinculan la neuroplasticidad y la precocidad (Sastre-Riba y Viana-Sáenz, 2016).

Séptimo, y confirmando nuestra hipótesis, podemos confirmar que existe una relación entre la presencia de alta capacidad o un elevado cociente intelectual, con el desarrollo intelectual precoz en diferentes habilidades cognitivas y conductas observables, en el área del lenguaje, procesos educativos (lectura, contar...), con el área espacial, la autonomía personal, y área social. En concreto con: Acceso temprano a la lectura; El reconocimiento temprano de cifras de varios dígitos; Capacidad temprana para vestirse sola; No hubo gateo previo; Reconocer de forma temprana las letras del abecedario; Hacer puzzles de 20 piezas de forma temprana; Leer cifras de varios dígitos de forma temprana; Asearse sola de forma temprana; Control de esfínteres de forma temprana; Inicio temprano para decir las primeras palabras; Reconocer de forma temprana las letras del abecedario; Contar hasta 10 de forma temprana; Distinguir y reconocer al menos 6 colores de forma temprana.

La propuesta de Screening de Altas Capacidades desarrollada por Benito (2000) constituye un referente en la identificación temprana, al plantear una herramienta orientada a reconocer indicadores de sobredotación en las primeras etapas educativas. Dicho trabajo evidencia la importancia de atender a las manifestaciones precoces como elementos clave en los procesos de detección. En esta línea, la presente investigación se erige como una continuación y profundización de esa aproximación, al centrarse en la precocidad de determinadas competencias cognitivas y socioemocionales en niñas con altas capacidades, lo que permite aportar nuevos argumentos empíricos para consolidar la relevancia de la observación temprana como estrategia de identificación.

Una vez establecidas las correlaciones de este estudio, y teniendo en cuenta sus limitaciones y aspectos a mejorar, se podría elaborar un cuestionario o herramienta que sirva

de screening para realizar con posterioridad una valoración en profundidad de las diferentes habilidades cognitivas ante la sospecha de una alta capacidad intelectual. Dicho screening puede utilizarse como herramienta dentro de un aula, ya que será de fácil aplicación por parte de los profesores y maestros y de esta forma pueden derivarse al Departamento de Orientación para que profundicen en la evaluación. También podría utilizarse dentro de un protocolo en la Etapa de Educación Infantil, y los tutores o maestros de esta etapa junto con la familia podrían completar estos ítems para decidir si hay sospecha o no de alta capacidad intelectual. Por último, es una herramienta muy útil para utilizar en los servicios de pediatría, ya que simplemente consiste en dar unas respuestas claras y concisas por parte de la familia si el profesional sanitario tiene sospecha de una alta capacidad.

Es muy importante detectar estos indicadores de alta capacidad especialmente en el caso de las niñas para que dejen de ser invisibles y se pueda actuar desde los ámbitos educativo, familiar y sanitario lo antes posible, ofreciendo una respuesta educativa adaptada y una mayor comprensión y formación por parte de la familia. Ello ayudará a que su desarrollo emocional, social y personal sea más equilibrado. Es determinante y necesaria la detección temprana de las altas capacidades en general para evitar que el alumnado de los primeros niveles educativos no sea correctamente tratado tanto en la familia como en la escuela (Artiles, 2022).

En cualquier caso, y apoyándonos en los estudios de Kagan et al. (2022) y Dolean y Lervag (2021), los datos pueden ayudar a distinguir a estudiantes superdotados de los que no lo son. También estos indicadores pueden servir para eliminar sesgos que existen en determinados contextos en los que los protocolos actuales no dan resultado y en los que influyen la perspectiva de género casa (Domínguez y Gerónimo, 2022).

Como ya indicara Miralles *et.al* (2021) sobre los Global Principles for Profesional

Learning in Gifted Education, hay que concienciar sobre cómo el desarrollo infantil progresa de manera diversa para cada estudiante, y por qué el currículo no debe definir límites superiores acerca de lo que se espera a una edad dada o situación. E igualmente, que estos estudiantes requieren ajustes a sus experiencias académicas para asegurar que aprenden algo nuevo cada día. Este es uno de los motivos por lo que se debe detectar de manera temprana las altas capacidades, ya que esta evaluación permitirá a este alumnado poder beneficiarse de medidas educativas específicas acordes a la necesidad que presenten. Recordemos aquí los déficits detectados por los estudios de Barrera-Algarín et al. (2021) sobre inadecuada formación en Altas Capacidades del profesorado, o los de Barrera-Algarín et al. (2021) referidos al impacto de la no correcta atención de la Alta Capacidad en la escuela, con el fracaso escolar.

Referencias

- Adani, S., y Ceganec, M. (2019). Sex differences in early communication development: Behavioral and neurobiological indicators of more vulnerable communication system development in boys. *Croatian Medical Journal*, 60(2), 141–149. <https://doi.org/10.3325/cmj.2019.60.141>
- Alnaes, D., Kaufmann, T., Doan, N. T., Córdova-Palomera, A., Wang, Y., Bettella, F., ... Westlye, L. T. (2018). Association of heritable cognitive ability and psychopathology with white matter properties in children and adolescents. *JAMA Psychiatry*, 75(3), 287–295. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2017.4277>
- Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P., Ancillo, I. (2004) *Prueba de imaginación creativa para niños*. Madrid: TEA Ediciones.
- Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P. & Ancillo, I. (2010) *Prueba de imaginación creativa para jóvenes*. Madrid: TEA Ediciones.
- Artiles, C. (2022). El niño y la niña con altas capacidades intelectuales. *Pediatría Integral*, 26(2), 91-103.
- Barrera-Algarín, E., Sarasola-Sánchez-Serrano, J. L., Fernández-Reyes, T., & García-González, A. (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 209–226. <https://doi.org/10.6018/rie.422431>
- Barrera-Algarín, E., Sarasola-Sánchez-Serrano, J.L., García-González, A. y Ruiz-Herrera, M. (2022). Neglecting gifted students: its impact on scholastic failure: perception from the families (*La no atención de las Altas Capacidades en la escuela y su relación con el fracaso escolar: percepción desde las familias*), Culture and Education, <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121133>
- Benito, Y., & Moro, J. (2000). Test de screening para la identificación temprana de alumnos intelectualmente superdotados. *Ideacción: La revista en español sobre superdotación*, 1(Extra), 23-46.
- Brown, S. W., Renzulli, J. S., Gubbins, E. J., Siegle, D., Zhang, W., & Chen, C. H. (2021). Assumptions underlying the identification of gifted and talented students. En Renzulli, J., & Reis, S. M. (Eds.). *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (pp. 151 - 1691). Routledge.
- Centro CADIS (2022) *Centro Cadis*. Recuperado el 21/072022 de: <https://www.centrocadis.com/>
- Carmona, C. y Fernández, T. (2015). *Prueba de Creatividad Gráfica Infantil*. Sevilla: Editorial Ingenia.
- Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa, del Ministerio de Educación y Formación Profesional, del Gobierno de España (2016). *Neurociencia aplicada a la Educación. Talento y Altas capacidades. Tipología del alumnado con Talentos y Altas Capacidades*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/neurociencia-educativa/plan/ejes/talento-aacc.html>
- Corbalán, J., F. Martínez, D. S., Donolo, C., Alonso, M. Tejerina y Limiñana, M. R. (2003). *CREA. Inteligencia Creativa. Una medida Cognitiva de la Creatividad*. TEA Ediciones. Madrid.
- Coriat, R. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico y teórico*. Heder, Barcelona.

- Dolean, D. D., Lervåg, A., Visu-Petra, L., & Melby-Lervåg, M. (2021). Language skills, and not executive functions, predict the development of reading comprehension of early readers: evidence from an orthographically transparent language. *Reading and Writing*, 34(6), 1491–1512. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10107-4>
- Domínguez, J. P. S., & Gerónimo, M. J. (2022). *Evaluación de las habilidades básicas del desarrollo en educación preescolar. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- EDUCAbase (2022). *Estadísticas de la Educación. Ministerio de Educación y Formación Profesional*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>
- Eid A., Enas M. & Yasmeen E. (2020) A Systemic Review based Study of Gifted and Talented. *Talent Development & Excellence* 12(2), 2888-2897.
- Fernández, M.T. y Sánchez, M.T. (2018). *¿Para qué voy al colegio? Guía para padres con hijos de Altas capacidades*. Editorial ingenia.
- Fernández M. (2020). *Altas capacidades intelectuales*. Congreso de Actualización Pediatría. [High intellectual capacities. Pediatric Update Congress] 2020. Madrid: Lúa Ediciones 3.; 507-514.
- Fernández Reyes, T y Hergueta Fernández T. (2024). Alta Capacidad Intelectual y adquisición temprana de la lectura en Barrera Algarín, E., López Meneses, E., Sarasola Sánchez Serrano, J.L. (Coord.). *Altas capacidades y educación: una aproximación desde la investigación*. (pp.45-64). Dykinson.
- Gagné, F. (2015). *De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD: From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective*. Ministerio de Educación.
- Gómez-León, M. I. (2019). Psicobiología de las altas capacidades intelectuales. Una revisión actualizada. *Psiquiatría biológica*, 26(3), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2019.09.001>
- Gómez-León, M. I. (2020). Desarrollo de la alta capacidad durante la infancia temprana. *Papeles del Psicólogo*, 41(2), 147-158.
- Goriounova, N.A., Mansvelder, H.D. (2019). Genes, cells and brain areas of intelligence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13 (44). <https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00044>
- Hernández de la Torre. E & Navarro Montaña, M.J. (2021). Responder Sin Exclusiones a las Necesidades Educativas de las Altas Capacidades . (2021). *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 19(3), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Hernández-Lastiri, P.; Borges, A.; Cadenas, M. (2019). Differences in mechanisms of social interaction of gifted children based on peer acceptance. *Acción Psicológica*, 16(1), 13–30, 2019. <https://doi.org/10.5944/ap.16.1.22169>
- Herrero Fernández, L. (2013). Estimulación lingüística y educación infantil: análisis de la expansión de vocabulario y efectos contextuales-semánticos a lo largo del 2º ciclo. *Indivisa, Boletín De Estudios E Investigación*, (15), 119–140. <https://doi.org/10.37382/indivisa.vi15.256>
- Jiménez, C., Álvarez, B., Gil, J. A., Murga, M. Ángeles, & Téllez, J. A. (2005). Educación, capacidad y género: alumnos con premio extraordinario de bachillerato. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 391–416. Recuperado a partir de

- 1 <https://revistas.um.es/rie/article/view/9777>
- Junta de Andalucía. (2011). *Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía*. Junta de Andalucía.
- Kagan H., Karadag, Ö. & Serdar M., (2022). Examining Effectiveness of Rapid Automatized Naming and Reading Skills in the Identifying Gifted Students.. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 21(1), 64-79.
- Lange, B. P., & Zaretsky, E. (2021). Sex differences in language competence of 4-year-old children: Female advantages are mediated by phonological short-term memory. *Applied Psycholinguistics*, 42(6), 1503-1522.
- Li, J., Faisal, E., & Al Hariri, A., (2022). Numbers for boys and words for girls?. Academic gender stereotypes among Chinese parents. *Sex Roles* 87(5-6), 306-326.
- Miralles, I., Fuentes, A., Vigo, P., Sanz, S., y Rebaciuc, V. G. (2021). Global Principles for Professional Learning in Gifted Education. World Council for Gifted and Talented Children. [https:// world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf](https://world-gifted.org/professional-learning-global-principles.pdf)
- Newborg, J., Stock, J. R., & Wnek, L. (1996). *Inventario de desarrollo Battelle*. Madrid: TEA.
- Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *La educación de los más capaces: Guía para educadores*. Madrid: MEC.
- Robres, A. Q., & Lozano Blasco, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Amp; Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 38(1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Romero-Castillo, J. (2022). Conceptualización neuropsicológica de las altas capacidades infantiles: reflexión histórica sobre un tema de creciente actualidad. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 16(2), 80-91. <https://doi.org/10.7714/CNPS/16.2.204>
- Sastre-Riba, S., y Viana-Sáenz, L. (2016). Funciones ejecutivas y alta capacidad intelectual. *Rev Neurol*, 62(S1), 65-71.
- Sternberg, R.J., Renzulli J.S.& Don Ambrose (2024) The Field of Giftedness—Past, Present, and Prospects: Insights From Joseph S. Renzulli and Robert J. Sternberg, *Roeper Review*, 46:3, 233-245, <https://doi.org.10.1080/02783193.2024.2357379>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Wechsler, D. (2011). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV. WISC-IV*. Madrid: TEA. (Edición original, 2005).
- Wechsler, D (2014). *Escala de inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria - IV WPPSI-IV*. Madrid, Pearson.
- Wechsler, D. (2015). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños-V. WISC-V*. Madrid: Pearson.

TRAYECTORIA Y EFECTOS DE UNA INTERVENCIÓN NATURALISTA DEL DESARROLLO CON ENRIQUECIMIENTO EN UN NIÑO 2E (TEA Y ALTAS CAPACIDADES): ESTUDIO LONGITUDINAL DE CASO ÚNICO**TRAJECTORY AND EFFECTS OF A NATURALISTIC DEVELOPMENTAL INTERVENTION WITH ENRICHMENT IN A CHILD WITH ASD AND HIGH ABILITIES: A LONGITUDINAL SINGLE-CASE STUDY**

Grecia Emilia Ortiz Coronel

Instituto de Psicología y Educación Especial, Departamento de Psicología Aplicada,
Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara

Email de correspondencia: grecia.ortiz5850@academicos.udg.mx

Resumen

Los niños con doble excepcionalidad (2e) que combinan trastorno del espectro autista (tea) y alta capacidad constituyen una población poco investigada y de alta complejidad tanto para la evaluación como para la intervención. Este estudio describe la trayectoria de un niño 2e identificado a los 27 meses y evalúa la factibilidad y los efectos de un paquete combinado de intervención naturalista del desarrollo (ndbi) más enriquecimiento por altas capacidades. El objetivo fue caracterizar longitudinalmente el perfil cognitivo, socioemocional y adaptativo y estimar cambios en comunicación social, participación en tareas de alto reto y funcionalidad diaria, mediante un diseño de caso único con tres cortes anuales (t1–t2–t3).

Se utilizó un diseño de línea base múltiple intraparticipante a través de contextos (hogar–escuela–clínico) y conductas objetivo. La intervención incluyó enseñanza en entorno natural, reforzamiento motivacional, compactación curricular y retos cognitivos progresivos, además de entrenamiento a cuidadores y docentes; dosis: una sesión semanal de 60 minutos y práctica diaria en casa. Las medidas primarias fueron actos comunicativos funcionales, atención conjunta, participación activa y conductas problema; los cortes incluyeron escalas estandarizadas (tea, desarrollo/cognición, adaptación).

Resultados: en t1 se documentó tea con nivel de apoyo 2 y lenguaje mínimamente verbal; desempeño cognitivo equivalente a 30 meses. En t2 se mantuvo el nivel de apoyo 2 con aumento del desempeño cognitivo a 54 meses. En t3 se observó tea nivel de apoyo 1 con lenguaje verbal y un perfil wppsi-iii discrepante (ci verbal = 94, ejecución = 122, ci total = 107; lenguaje = 126).

La integración de datos de sesión y cortes sugiere mejoras en comunicación y participación, con generalización entre contextos. La combinación ndbi más enriquecimiento parece potenciar el compromiso al alinear intereses intensos con demandas de mayor complejidad, favoreciendo oportunidades de práctica significativa y reforzamiento natural. Se discuten

implicaciones para la planificación educativa individualizada y la colaboración hogar–escuela–clínico.

Palabras clave: Doble excepcionalidad (2e); trastorno del espectro autista (tea); intervenciones naturalistas del desarrollo (ndbi); superdotación/alta capacidad intelectual; diseño longitudinal de caso único.

Abstract

Children with twice-exceptionality (2e) combining autism spectrum disorder (asd) and high intellectual ability (giftedness) constitute an understudied population and one of high complexity for both assessment and intervention. This study describes the developmental trajectory of a 2e child identified at 27 months and evaluates the feasibility and effects of a combined package of naturalistic developmental behavioral intervention (ndbi) plus gifted enrichment. The objective was to longitudinally characterize the cognitive, socioemotional, and adaptive profile and to estimate changes in social communication, engagement in high-challenge tasks, and daily functioning, using a single-case design with three annual assessments (t1–t2–t3).

A multiple-baseline within-participant design across contexts (home–school–clinic) and target behaviors was used. The intervention included naturalistic teaching, motivational reinforcement, curriculum compacting, and progressively challenging cognitive tasks, in addition to caregiver and teacher training; dose: one 60-minute weekly session and daily home practice. Primary measures were functional communicative acts, joint attention, active participation, and problem behaviors; the assessments included standardized scales (asd, development/cognition, adaptation).

Results: at t1, asd support level 2 and minimally verbal language were documented; cognitive performance was equivalent to 30 months. At t2, support level 2 remained, with cognitive performance increasing to 54 months. At t3, asd support level 1 was observed with spoken language and a discrepant wpsi-iii profile (verbal iq = 94, performance = 122, full scale iq = 107; language = 126).

The integration of session and assessment data suggests improvements in communication and engagement, with generalization across contexts. The ndbi-plus-enrichment combination appears to enhance engagement by aligning intense interests with higher-complexity demands, fostering opportunities for meaningful practice and natural reinforcement. Implications for individualized educational planning and home–school–clinic collaboration are discussed.

Keywords: twice-exceptionality (2e); autism spectrum disorder (asd); naturalistic developmental behavioral interventions (ndbi); giftedness/high intellectual ability; single-case longitudinal design.

Introducción

Los niños doblemente excepcionales (2e) con Trastorno del Espectro Autista (TEA) y alta capacidad intelectual representan una población única que presenta tanto desafíos excepcionales como habilidades cognitivas superiores (Cain, 2019). Esta dualidad crea complejidades particulares en la identificación, evaluación e intervención temprana, la investigación sobre esta población específica es limitada, con solo el 62,5% de los estudios disponibles presentando datos empíricos (Gelbar y Madaus, 2021).

Los niños 2e con TEA presentan perfiles cognitivos heterogéneos que pueden enmascarar tanto sus habilidades como sus dificultades (Cain, 2019). Las fortalezas cognitivas pueden compensar parcialmente las dificultades sociales y comunicativas, retrasando el diagnóstico y la identificación de necesidades específicas (Flores, 2024). De esta manera, es importante resaltar que los instrumentos de evaluación tradicionales no están diseñados específicamente para capturar la complejidad de los perfiles 2e (Foley-Nicpon, et. al., 2018). Autores como Minnaert (2023) sugieren que se requiere de un enfoque multidimensional que considere tanto las fortalezas cognitivas como los desafíos del TEA.

Las habilidades intelectuales superiores pueden enmascarar las dificultades del TEA, especialmente en áreas como la comunicación pragmática y las habilidades sociales (Serry, y Snow, 2023). Este fenómeno puede resultar en diagnósticos tardíos o perdidos (Amend y Peters, 2021).

Los estudios revelan múltiples barreras para la identificación apropiada:

Efecto de enmascaramiento: Las habilidades y discapacidades se enmascaran mutuamente, resultando en estudiantes que parecen promedio en evaluaciones superficiales (Hamzić, y Bećirović, 2021).

Subidentificación sistemática: Aproximadamente 17-18% más estudiantes con discapacidades deberían ser identificados para programas de educación para superdotados (Jolly, y Barnard-Brak, 2024)

Identificación tardía: Muchos estudiantes no son identificados hasta etapas avanzadas de su educación (Ginsburgh, 2007)

Desafíos Diagnósticos

La investigación indica que las dificultades de adaptación de niños superdotados a entornos escolares y sociales pueden malinterpretarse como manifestaciones de una enfermedad clara. Los perfiles cognitivos no homogéneos complican el proceso de diagnóstico (Romano, et. al., 2024).

Barreras Sistémicas

Los estudios identifican experiencias escolares generalmente negativas para estudiantes 2e, con factores contribuyentes que incluyen:

- Enfoque primario en la discapacidad
- Negación de servicios de educación especial
- Negación de programación para superdotados
- Programación educativa inflexible
- Dificultades con compañeros y maestros (Abraham, (2025).

Por lo tanto, uno de los principales retos en las intervenciones dirigidas a niños 2e

consiste en diseñar estrategias que, al mismo tiempo, potencien sus fortalezas cognitivas y atiendan las dificultades específicas asociadas al TEA (Reis et al., 2022). Estos incluyen, estrategias que utilicen los intereses especiales y las habilidades cognitivas superiores como vehículos para el desarrollo social y comunicativo (Reis, Gelbar y Madaus, 2022).

Una revisión sistemática de 37 estudios identificó cinco temas principales de intervención efectiva (Amran y Abd Majid, 2019):

1. Estrategias académicas o de aprendizaje
2. Apoyo
3. Basadas en fortalezas o talentos
4. Arte o música
5. Tecnología

Los educadores 2e que trabajan con estudiantes 2e utilizan estrategias basadas en sus propias experiencias, por ejemplo, a través de diseño de lecciones enfocadas en aprendizaje de dominio, participación de múltiples modalidades de aprendizaje, modificación de prácticas instruccionales para todos los estudiantes y creación de ambientes de aprendizaje donde todos los estudiantes prosperan (Matthews y McKinney, 2024).

Un estudio de caso cualitativo realizado por Neumeister (2023) identificó un marco triangular de apoyo exitoso que incluye, apoyo para estudiantes 2e, apoyo para padres y para maestros, además de generar una cultura de aceptación de la doble excepcionalidad a través de un enfoque de equipo para resolución de problemas.

Otros estudios resaltan los enfoques naturales y de desarrollo como el *Early Start Denver Model* (ESDM), los cuales han

mostrado eficacia en niños pequeños con TEA (Sandbank, et. al., 2024a; Sandbank, et. al., 2024b). Estos modelos pueden adaptarse para incorporar elementos que desafíen cognitivamente a los niños 2e mientras abordan sus necesidades sociales y comunicativas (Godel, 2022).

Investigaciones previas han demostrado la relevancia de la participación parental en los programas de intervención para niños con autismo. Landa (2018) evidenció que aquellas intervenciones que involucran activamente a los padres resultan particularmente efectivas, sobre todo cuando se combinan con la atención directa de especialistas. Este enfoque cobra especial importancia en el caso de los niños con doble excepcionalidad (2e), donde la comprensión familiar de las fortalezas y desafíos singulares es un componente esencial para potenciar su desarrollo.

La literatura científica también respalda los beneficios de la intervención temprana en niños con trastorno del espectro autista (TEA), señalando mejoras significativas en los ámbitos cognitivo y adaptativo (Godel et al., 2022; Grey et al., 2024). En el caso de los niños 2e, dichas mejoras pueden ser aún más notorias, ya que sus capacidades cognitivas superiores actúan como un recurso adicional que favorece la consolidación de los aprendizajes y la generalización de habilidades funcionales.

Las intervenciones tempranas han demostrado eficacia en mejorar la comunicación social y reducir los síntomas centrales del TEA (Sandbank, et. al., 2024b). Los niños 2e pueden mostrar patrones únicos de respuesta, con mejoras más rápidas en algunas áreas debido a sus fortalezas cognitivas. De esta manera, la intervención temprana se asocia con mejores resultados a

largo plazo, incluyendo mayor probabilidad de asistir a escuelas regulares y requerir menos apoyo continuo (Clark, et. al., 2018). Para niños 2e, estos beneficios pueden incluir un mejor aprovechamiento de su potencial académico.

Los niños con doble excepcionalidad (2e) presentan, en términos generales, niveles iniciales de rendimiento académico más elevados que sus pares con trastorno del espectro autista (TEA) sin alta capacidad, y además muestran una trayectoria de mejora sostenida a lo largo del tiempo. De manera paralela, se ha documentado que estos niños se benefician de forma desproporcionada de los servicios de salud mental (Cain, 2019).

No obstante, los estudiantes 2e enfrentan desafíos específicos que no suelen presentarse en niños con alta capacidad sin TEA, particularmente en los ámbitos social y comunicativo. Por esta razón, requieren intervenciones especializadas que logren integrar tanto el aprovechamiento de sus fortalezas cognitivas como la atención a sus necesidades particulares (Flores et al., 2024). Asimismo, la literatura reporta que estos niños pueden mostrar patrones heterogéneos de respuesta a la intervención: algunos alcanzan progresos rápidos en determinadas áreas, mientras que continúan experimentando dificultades persistentes en otras. Esta variabilidad resalta la necesidad de implementar enfoques individualizados y flexibles (Paynter et al., 2018).

Los niños 2e muestran niveles iniciales más altos de rendimiento académico y mejoran con el tiempo en relación con sus pares con TEA sin alta capacidad, de igual forma, también se benefician desproporcionadamente de los servicios de salud mental (Cain, 2019). Sin embargo, los niños 2e enfrentan desafíos únicos que no

experimentan los niños solo con alta capacidad, particularmente en áreas sociales y comunicativas, es decir, requieren intervenciones especializadas que aborden tanto sus fortalezas como sus desafíos (Flores, et. al., 2024). Además, pueden mostrar patrones de respuesta heterogéneos a la intervención, con algunas mostrando mejoras rápidas en ciertas áreas mientras continúan luchando en otras, lo que conlleva que esta variabilidad requiera enfoques individualizados (Paynter, et, al., 2018).

Es importante mencionar que la investigación disponible proporciona evidencia sólida sobre la eficacia de la intervención temprana para niños con TEA en general, los estudios longitudinales ofrecen perspectivas valiosas sobre las trayectorias de desarrollo (Cain, et. al., 2019). Sin embargo, la investigación específica sobre niños 2e con TEA es limitada, con pocos estudios empíricos dedicados exclusivamente a esta población, la mayoría de la evidencia se deriva de estudios más amplios sobre TEA o alta capacidad por separado; los estudios disponibles varían en calidad metodológica, con algunos ensayos controlados aleatorios de alta calidad, pero también estudios descriptivos y de casos (Gelbar y Madaus, 2021). Desde esta perspectiva se vuelve fundamental, más investigación experimental específica para esta población.

Los profesionales deben utilizar enfoques de evaluación multidimensionales que consideren tanto las fortalezas cognitivas como los desafíos del TEA, esto incluye el uso de múltiples informantes y métodos de evaluación (Minnaert, 2023). Las intervenciones deben adaptarse a los perfiles únicos de cada niño 2e, aprovechando sus fortalezas cognitivas mientras abordan sus desafíos específicos,

esto requiere flexibilidad en la implementación de protocolos estándar (Reis, et. al, 2022; Reis, SM, Madaus, Gelbar, y Miller, 2022).

Se requiere una colaboración estrecha entre especialistas en trastorno del espectro autista (TEA), educación para alumnos con altas capacidades y desarrollo infantil, con el fin de ofrecer servicios verdaderamente integrales (Maich et al., 2019). Asimismo, es fundamental que las familias se mantengan atentas a los signos tempranos tanto de alta capacidad como de TEA, reconociendo que ambas condiciones pueden coexistir. La identificación oportuna resulta esencial para garantizar el acceso a servicios adecuados y oportunos (Madaus & Tarconish, 2022).

Las familias necesitan apoyo para comprender y navegar las complejidades de criar a un niño 2e, esto incluye educación sobre ambas condiciones y estrategias para apoyar el desarrollo en el hogar (Madaus, y Tarconish, 2022). Pueden necesitar abogar por servicios educativos apropiados que aborden tanto las necesidades de alta capacidad como las del TEA (Reis, SM, Madaus, JW, Gelbar, NW y Miller, LJ (2022)

Se necesita más investigación empírica específicamente diseñada para niños 2e con TEA es imprescindible que estos estudios incluyan información sobre prevalencia, características y respuesta a la intervención (Gelbar y Madaus, 2021). Esto aunado al desarrollo de instrumentos de evaluación específicamente diseñados para identificar y evaluar a niños 2e, estos instrumentos deben capturar la complejidad de los perfiles duales (Minnaert, 2023).

Gelbar y Madaus (2021) señalan la necesidad de realizar estudios longitudinales

que sigan a niños 2e desde su identificación temprana hasta la adultez, con el fin de comprender las trayectorias de desarrollo y los factores que pueden predecir resultados positivos.

Personalización de intervenciones. La investigación futura debe explorar métodos para personalizar sistemáticamente las intervenciones según las características individuales del niño y las preferencias familiares (Kasari, et. al., 2023).

En general, se necesitan estudios que comparen directamente diferentes enfoques de intervención específicamente en poblaciones 2e para determinar qué estrategias son más efectivas para diferentes perfiles de niños.

El objetivo de la investigación es caracterizar longitudinalmente el perfil cognitivo, socioemocional y adaptativo de un niño con TEA y alta capacidad, y evaluar el efecto de un paquete de intervención naturalista **más** enriquecimiento por altas capacidades sobre la comunicación social, la participación en tareas de alto reto y la funcionalidad diaria, mediante un diseño de caso único con tres cortes de evaluación anual.

Método

Diseño.

Estudio de caso único con enfoque mixto. A nivel experimental se emplea un diseño de línea base múltiple intraparticipante, evitando retirada de apoyos por razones éticas. Se complementa con tres cortes de evaluación estandarizada por año (T1–T2–T3) para describir cambios de mayor alcance (desarrollo, adaptación y participación).

Participante

Infante de sexo masculino identificado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) a los 2 años y 3 meses de edad, con altas capacidades evidenciadas por un desempeño excepcional en el ámbito cognitivo, manifestado a través de conductas significativamente superiores a las esperadas para su edad cronológica (e.i. reconocimiento de marcas de autos, de más de 10 colores, establecido el concepto numérico).

Contextos

- **Hogar:** rutinas, interacción con cuidadores, juego e intereses profundos.
- **Escuela** (preescolar)
- **Clínico:** sesiones semanales de intervención y actividades de enriquecimiento

Intervención

Paquete combinado de *Naturalistic Developmental Behavioral Interventions* (NDBI) y de tipo de Enriquecimiento por altas capacidades.

- **Objetivo general:** mejorar comunicación social, atención conjunta, autorregulación y participación académica, canalizando intereses intensos hacia retos cognitivos acordes a su alta capacidad.
- **Componentes (núcleo):**
 1. Intervención naturalista. se trabajó con el Modelo Denver Individual con enseñanza en entorno natural, reforzamiento motivacional y encadenamiento de respuestas sociales.

2. Enriquecimiento cognitivo: compactación de tareas dominadas; retos de alto nivel (resolución de problemas, patrones, creatividad) ajustados sensorial y lingüísticamente.
3. Entrenamiento a cuidadores y docentes: modelado, práctica guiada y retroalimentación.

- **Sesiones:** 1 sesión por semana de 60 min (clínico/escuela) más 20–30 min al día de práctica en casa.
- **Ajustes sensoriales:** control de estímulos (ruido/luces), descansos, apoyos visuales.

Variables e indicadores

Primarias (medidas frecuentes de sesión):

- Actos comunicativos funcionales / minuto (petición, comentario, respuesta).
- Episodios de atención conjunta iniciados y respondidos.
- Porcentaje de tiempo en participación activa en tareas de reto.
- Conductas problema (frecuencia/tasa), con registro ABC.

Secundarias (cortes T1–T2–T3):

- Cociente intelectual/aptitudes, conducta adaptativa, síntomas sociales, funciones ejecutivas tempranas, rendimiento emergente.

Instrumentos (selección por edad en cada corte)

- Perfil de TEA:
 - ADOS-2 (Módulo Toddler/1 y 2 según edad), ADI-R (entrevista), Cars (Childhood Autism Rating Scale)
- Aptitudes/CI (alta capacidad):
 - 0-8:00: Inventario de Desarrollo Batlle

- 2:6–7:7: WPPSI-IV.
- Conducta adaptativa:
- Perfil de Desarrollo DP3
- Conductual:
- Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes. Familia
- Alta Capacidad:
- Tabla de observación de Desarrollo y Aprendizaje de Niños de 4,5 y 6 años de Yolanda Benito-Jesús Moro

Procedimiento

Línea de tiempo anual (se repite cada año del seguimiento)

- T1 (inicio de Septiembre 2022, edad 2 años 3 meses) evaluación estandarizada completa 6 semanas de línea base con registros de sesión (sin intervención específica más allá de apoyos usuales).
- Inventario de Desarrollo Batelle
- ADOS- Modulo T
- ADI-R
- Tabla de observación de Desarrollo y Aprendizaje de Niños de 4,5 y 6 años de Yolanda Benito-Jesús Moro
- Fase B (edad de inicio 2 años 6 meses; intervención; 28 semanas): aplicación del paquete; registros semanales de variables primarias (≥ 1 medición/semana por contexto). La intervención favoreció:
 - Inicios de comunicativos funcionales.
 - Episodios de atención conjunta iniciados y respondidos.
 - Porcentaje de tiempo en participación activa en tareas de reto.
- T2 (marzo 2024; edad: 45 meses): reevaluación focal
 - Entrevista
 - Escala Weschler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario III
 - ADOS Módulo Toddler
 - Childhood Autism Rating Scale (CARS)
 - Tabla de observación de Desarrollo y Aprendizaje de Niños de 4,5 y 6 años de Yolanda Benito-Jesús Moro
- Fase C. (edad: 47 meses; mayo 2024-2025)
 - Inicios de comunicativos funcionales.
 - Episodios de atención conjunta iniciados y respondidos.
 - Porcentaje de tiempo en participación activa en tareas de reto.
 - Conductas problema (frecuencia/tasa), con registro ABC.
- T3 (Febrero 2025): evaluación estandarizada completa más entrevista de cierre
 - Entrevista a padres
 - Perfil de Desarrollo 3 (DP-3)
 - Escala Weschler de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primario III (WPPSI-III)
 - ADOS- Modulo 2.
 - ADI-R
 - Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes: Familia
 - Tabla de observación de Desarrollo y Aprendizaje de Niños de 4,5 y 6 años de Yolanda Benito-Jesús Moro

Observación naturalista: 3 visitas al año al colegio

Consideraciones éticas

Se obtuvo consentimiento informado por escrito de los responsables legales y asentimiento del niño, acorde a su edad y nivel de comprensión, utilizando apoyos visuales y lenguaje claro. Se enfatizó que la participación era voluntaria, sin consecuencias por declinar ni por retirarse. El menor podía pausar o terminar cualquier actividad si manifestaba malestar, signos de sobrecarga sensorial o fatiga.

Todos los datos se pseudonimizaron desde la recolección (TEA/2/2023-2025). La clave de identificación se almacenó por separado en repositorio cifrado.

La investigación se considera de riesgo mínimo. Para mitigar posibles riesgos se aplicaron: (a) ajustes razonables (descansos programados, reducción de estímulos, apoyos visuales), (b) interrupción inmediata ante señales de malestar, (c) reglas de parada predefinidas (p. ej., tres rechazos consecutivos a una tarea; incremento sostenido de conductas de escape). Se ofrecieron alternativas de tarea equivalentes en demanda cognitiva y se priorizó el reforzamiento natural.

Ningún miembro del equipo mantiene relaciones de dependencia o evaluación con el niño o su familia.

Se programaron devoluciones en lenguaje accesible para familia y escuela tras cada corte (T1, T2, T3). Se entregó un plan de apoyos con recomendaciones priorizadas y materiales de uso cotidiano

Tabla 1.

Resultados con cortes e instrumentos

TI 27 meses	Resultados	T2 45 meses	Resultados	T3 57 meses	Resultado
Inventario de Desarrollo Batelle	Personal social 18 meses Área Adaptativa 26 meses Área Motora 23 meses Área de comunicación 23 meses Área Cognitiva 52 meses Total 27 meses	Perfil de Desarrollo 3	Motricidad CI 104 Conducta Adaptativa CI 105 Socioemocional CI 59 Cognición CI 99 Comunicación CI 103	Perfil de Desarrollo 3	Motricidad CI 113 Conducta Adaptativa CI 107 Socioemocional CI 66 Cognición CI 102 Comunicación CI 115
ADI-R	A. Interacción social Total 23 B. Comunicación. No verbal Total 10 C. Conductas Total 7 D. Alteraciones del desarrollo Total 2	ADI-R	A. Interacción social Total 14 B. Comunicación verbal Total 14 C. Conductas Total 7 D. Alteraciones del desarrollo Total 3	ADI-R	A. Interacción social Total 9 B. Comunicación. verbal Total 12 C. Conductas Total 5 D. Alteraciones del desarrollo Total 4
• ADOS- Modulo T	Interacción= 9 Comportamiento =3 Puntuación total (AS+CRR)= 12 PODA: Rango de Preocupación	ADOS- Modulo 1	Afectación social= 7 Comportamiento =2 Puntuación total (AS+CRR)= 9 PODA: Espectro autista	ADOS- Modulo 2	Afectación social= 6 Comportamiento =2 Puntuación total (AS+CRR)= 8 PODA: Espectro autista
• Childho od Autism Rating Scale (CARS)	Puntuación total:25 Rango: Autismo leve	Childho od Autism Rating Scale (CARS)	Puntuación total:33 Rango: Trastorno del espectro autista	Childho od Autism Rating Scale (CARS)	Puntuación total:30 Rango: Trastorno del espectro autista

Tabla 1.

Resultados con cortes e instrumentos (cont.)

TI 27 meses	Resultados	T2 45 meses	Resultados	T3 57 meses	Resultado
		Escala Weschler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario III	CI Verbal 110 CI Ejecución 72 CI Total 91 Lenguaje 123	Escala Weschler de Inteligencia para los niveles Preescolar y Primario III	CI Verbal 94 CI Ejecución 122 Velocidad del Procesamiento 123 CI Total 107 Lenguaje 126
Tabla de observación de Desarrollo y Aprendizaje de Niños de 4,5 y 6 años de Yolanda Benito-Jesús Moro,	Socialización Puntuación= 0 Cognición Puntuación= 4 Motor Puntuación=2 Lenguaje Puntuación=0 Autoayuda Puntuación=0	Tabla de observación de Desarrollo y Aprendizaje de Niños de 4,5 y 6 años de Yolanda Benito- Jesús Moro,	Socialización Puntuación= 2 Cognición Puntuación= 6 Motor Puntuación=2 Lenguaje Puntuación=3 Autoayuda Puntuación=0	Tabla de observación de Desarrollo y Aprendizaje de Niños de 4,5 y 6 años de Yolanda Benito- Jesús Moro,	Socialización Puntuación= 4 Cognición Puntuación= 5 Motor Puntuación=3 Lenguaje Puntuación=6 Autoayuda Puntuación=3

Nota. Elaboración Propia

Discusión y Conclusiones

Este estudio de caso único examinó la trayectoria de un niño con TEA y alta capacidad, identificado a los 2 años 3 meses, seguido con tres cortes de evaluación y una intervención combinada (NDBI + enriquecimiento). Los datos frecuentes de sesión y los cortes T1–T2–T3 permiten integrar cambios inmediatos en comunicación/participación con variaciones longitudinales en adaptación y desempeño.

En términos generales, los patrones observados como a disminución de las conductas repetitivas y estereotipadas, aumento de los actos comunicativos pragmáticos, y el desarrollo de la atención conjunta, así como el favorecer la participación activa, y la disminución de conductas problema durante las fases de intervención, con mantenimiento parcial en probes sin apoyo y generalización hacia el hogar y la escuela, sugieren que la combinación de estrategias naturalistas y tareas de alto desafío cognitivo potencia el compromiso y la funcionalidad en contextos naturales.

Se refuerzan los estudios de que la incorporación de retos de complejidad creciente ligados a intereses intensos pareció actuar como motor motivacional, elevando el tiempo en participación activa y reduciendo la variabilidad intra-sesión. Esta sinergia respalda la hipótesis de que el enriquecimiento no solo es compatible con apoyos para TEA, sino que amplifica oportunidades de comunicación y autorregulación cuando el andamiaje es sensible al perfil sensorial y ejecutivo del niño.

La consistencia entre cuidadores y

docentes emergieron como facilitadores del cambio, los ajustes sensoriales (ie., reducción y control de ruido y la climatización) y el uso de apoyos visuales se asociaron con transiciones más fluidas y menor probabilidad de conductas de escape generaron mecanismos de activación conductual en el menor.

Los aumentos en actos comunicativos y atención conjunta [T2/T3 vs. T1] coinciden con mejoras en medidas estandarizadas (ei., Bataille y WPPSI-III) y con productos del portafolio de enriquecimiento, lo que sugiere mecanismos convergentes: mayor iniciación y respuesta social, más oportunidades de práctica significativa y reforzamiento natural.

Limitaciones

Entre las limitaciones destacan que la generalización restringida propia del diseño de caso único; posible sesgo del observador y reactividad a la presencia del investigador; datos faltantes en alguna medición por circunstancias escolares o de salud; también se encuentran las variaciones en la intensidad real de la intervención a través de las semanas.

Futuras investigaciones podrían replicar con múltiples casos, aleatorizar el inicio de la intervención entre conductas y prolongar seguimientos para examinar mantenimiento anual. Estos hallazgos respaldan la planificación integrada: apoyos naturalistas centrados en comunicación y autorregulación más el enriquecimiento ajustado al perfil de alta capacidad. Para escuelas y familias, se recomienda la compactación de contenidos ya dominados; favorecer los proyectos de interés con metas

de lenguaje y funciones ejecutivas; realizar ajustes sensoriales de base; y por último un entrenamiento a cuidadores, padres y docentes para asegurar consistencia y generalización.

Referencias

- Abraham, M. (2025). Experiencias escolares de estudiantes doblemente excepcionales: Una revisión de investigaciones recientes. **Excepcionalidad*, 33*(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/09362835.2024.2446214>
- Amend, E., & Peters, D. (2021). La importancia de una evaluación precisa de los estudiantes superdotados: Problemas con el diagnóstico erróneo, los diagnósticos erróneos y la doble excepcionalidad. En S. Pfeiffer (Ed.), **Manual de evaluación en educación para superdotados** (pp. 567–589). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235415-44>
- Amran, H. A., & Abd Majid, R. (2019). Estrategias de aprendizaje para estudiantes con doble excepcionalidad. **Revista Internacional de Educación Especial*, 34*(1), 1–20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219411.pdf>
- Cain, M. K., Kaboski, J. R., & Gilger, J. W. (2019). Perfiles y trayectorias académicas de niños con altas capacidades cognitivas y trastorno del espectro autista. **Autismo*, 23*(1), 45–57. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30632773/>
- Dunham, K., Crank, J. E., Albarran, S., & Woynaroski, T. (2024a). Metaanálisis de estudios sobre intervención en autismo en la primera infancia (Proyecto AIM): Revisión sistemática actualizada y análisis secundario. **eBMJ*, 383*, e076733. <https://www.bmj.com/content/383/bmj-2023-076733>
- Flores, E., Fernández, M., & Camacho Chepe, J. (2024). Acompañamiento del talento en estudiantes con trastornos del espectro autista: Perspectivas psicoeducativas y terapéuticas. **Revista Internacional de Religión*, 5*(10), 1234–1245.
- Foley-Nicpon, M., Cederberg, C., & Wienkes, C. (2018). Identificación y prestación de servicios basados en la evidencia para estudiantes doblemente excepcionales. En S. Pfeiffer (Ed.), **Manual de superdotación infantil** (pp. 345–367). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_19
- Gelbar, N. W., & Madaus, J. W. (2021). Revisión sistemática de la investigación sobre personas superdotadas con trastorno del espectro autista. **Gifted Child Quarterly*, 65*(4), 289–318. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1350283.pdf>
- Ginsburgh, P. K. (2007). Un estudio exploratorio de la trayectoria académica de estudiantes con doble excepcionalidad académica en una institución de educación superior selectiva [Tesis doctoral, The College of William and Mary]. William & Mary ScholarWorks. <https://doi.org/10.25774/W4-1ZQW-VV78>
- Godel, M., Robain, F., Kojovic, N., Franchini, M., Wood de Wilde, H., &

- Schaer, M. (2022). Patrones distintivos de resultados cognitivos en niños pequeños con trastorno del espectro autista que reciben el Modelo de Denver de Intervención Temprana. *Frontiers in Psychiatry, 13*, 835580. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.835580>
- Hamzić, U., & Bećirović, S. (2021). Doblemente excepcionales, poco notados: Los problemas de reconocimiento de los estudiantes superdotados con dificultades de aprendizaje. *Revista de Educación y Creatividad para Superdotados, 1*(1), 13–25. <https://doi.org/10.53880/2744-2454.2021.1.1.13>
- Jolly, J. L., & Barnard-Brak, L. (2024). Estado de educación especial y subidentificación de estudiantes con doble excepcionalidad: Perspectivas a partir de los datos del ECLS-K. *Ciencias de la Educación, 14*(10), 1048. <https://doi.org/10.3390/educsci14101048>
- Kasari, C., Shire, S., Shih, W., Landa, R., Levato, L., & Smith, T. (2023). Resultados en el lenguaje hablado en preescolares con lenguaje limitado, autismo y retraso global del desarrollo: RCT de enfoques de intervención temprana. *Autism Research, 16*(7), 1234–1248. <https://doi.org/10.1002/aur.2976>
- Kranz, A. E., Serry, T. A., & Snow, P. C. (2024). Twice-exceptionality unmasked: A systematic narrative review of the literature on identifying dyslexia in the gifted child. *Dyslexia*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1002/dys.1763>
- Madaus, J., & Tarconish, E. (2022). Experiencias de transición y educación secundaria de estudiantes doblemente excepcionales con trastorno del espectro autista: Percepciones de los padres. *Frontiers in Psychology, 13*, 995356. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995356>
- Maich, K., Davies, A. W. J., Penney, S., Butler, E., Young, G., & Philpott, D. (2019). Niños pequeños con trastorno del espectro autista en la educación y el cuidado tempranos: Cuanto antes comencemos juntos, mejor. *Exceptional Education International, 29*(3), 45–67.
- Matthews, M. S., & McKinney, J. E. (2024). Navegando con la experiencia: Educadores con doble excepcionalidad que guían y enseñan a estudiantes con doble excepcionalidad. *Revista para la Educación de los Talentosos, 47*(4), 1–25. <https://doi.org/10.1177/01623532241301099>
- Minnaert, A. (2023). Evaluación basada en las necesidades de estudiantes superdotados doblemente excepcionales: La heurística S&W. *Assessment for Effective Intervention, 48*(2), 89–105. <https://doi.org/10.14738/assrj.101.13830>
- Neumeister, K. (2023). Maximizar el potencial de los estudiantes con doble excepcionalidad: Creación de un marco de apoyo para las partes interesadas. *Gifted Child Quarterly, 67*(4), 1–18.

Paynter, J., Trembath, D., & Lane, A. E. (2018). Subgrupos de resultados diferenciales en niños con trastorno del espectro autista que asisten a intervención temprana. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62*(7), 650–659.

Reis, S., Gelbar, N., & Madaus, J. (2022). Caminos hacia el éxito académico: Estrategias específicas de enseñanza y apoyo basadas en fortalezas para estudiantes de secundaria con trastorno del espectro autista y doblemente excepcionales. *European Journal of Special Needs Education*, 37*(5), 789–805.
<https://doi.org/10.1177/02614294221124197>

Reis, S. M., Madaus, J. W., Gelbar, N. W., & Miller, L. J. (2022). Estrategias basadas en fortalezas para estudiantes de secundaria con doble excepcionalidad y trastorno del espectro autista. *Teaching Exceptional Children*, 54*(6), 456–467.
<https://doi.org/10.1177/00400599211059857>

Romano, S., Esposito, D., Aricò, M., Arigliani, E., Cavalli, G., Vigliante, M., Penge, R., Sogos, C., Pisani, F., & Romani, M. (2024). Superdotación y doble excepcionalidad en niños con sospecha de TDAH o trastornos específicos del aprendizaje: Un estudio retrospectivo. *Ciencias*, 6*(2), 23.
<https://doi.org/10.3390/sci6020023>

ENTREVISTAS A EXPERTAS, UN ANÁLISIS A DIFERENTES MIRADAS DE LA DOBLE EXCEPCIONALIDAD**INTERVIEWS WITH EXPERTS, AN ANALYSIS OF DIFFERENT PERSPECTIVES ON TWICE EXCEPTIONALITY**

María Fernanda Lomelí Salazar¹, María de los Dolores Valadez Sierra¹

María Leonor Conejeros Solar², Celia Josefina Rodríguez Cervantes¹ y Ana María Méndez Puga³

Universidad de Guadalajara, México¹

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Chile²

Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México³

email: maria.lomeli8940@alumnos.udg.mx

**Tomar en consideración que cuando se mencione niños también se hace referencia a las niñas*

Resumen

La Doble Excepcionalidad (2e) es una condición compleja y paradójica en la cual una persona puede presentar simultáneamente Alta Capacidad y alguna condición, discapacidad, o trastorno, como el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), el cual es el subtipo para este estudio ya que es el de mayor prevalencia. Las Funciones Ejecutivas, como procesos cognitivos de orden superior son necesarios para actividades cotidianas simples o complejas como el aprendizaje, y que se encuentran en déficit en los niños con TDAH. A partir de dicha premisa, se buscó conocer las opiniones de expertas en el tema con la finalidad de diseñar una intervención orientada al fortalecimiento de esta área. Para ello fueron entrevistadas cinco especialistas de Chile, Estados Unidos, Puerto Rico y Brasil, entre ellas la Dra. Susan Baum, pionera en el campo. Las entrevistas fueron de tipo semiestructurado y se realizaron en modalidad online. Posteriormente, la información se analizó mediante categorías utilizando el programa Atlas.ti. Los hallazgos mostraron que las Funciones Ejecutivas prioritarias a reforzar serían la memoria de trabajo, la planeación y la inhibición. A partir de ello, se sugirió una intervención basada en la Doble Diferenciación, la cual contempla tanto el fortalecimiento de las capacidades como la atención a los déficits, incorporando además el abordaje de los aspectos socioemocionales característicos de estos niños, entre ellos la impulsividad y la intensidad emocional.

Palabras clave: Doble Excepcionalidad, TDAH, Alta Capacidad, Funciones Ejecutivas.

Abstract

Twice Exceptionality (2e) is a complex and paradoxical condition in which an individual may simultaneously present Giftedness combined with condition, disability, or disorder, such as Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), which was selected as the subtype for this study due to its higher prevalence. Executive Functions, as higher-order cognitive processes, are essential for both simple and complex daily activities such as learning, and are typically found to be impaired in children with ADHD. Based on this premise, the study sought to gather the perspectives of experts in the field in order to design an intervention aimed at strengthening this area. For this purpose, five specialists from Chile, the United States, Puerto Rico, and Brazil were interviewed, including Dr. Susan Baum, a pioneer in the field. The interviews were semi-structured and conducted online. Subsequently, the information was analyzed through thematic categories using Atlas.ti software. The findings revealed that the Executive Functions to reinforcement were working memory, planning, and inhibition. Consequently, an intervention based on “Dual Differentiation” was suggested, which considers both the enhancement of strengths and the remediation of deficits, while also addressing socio-emotional aspects characteristic of these children, including impulsivity and emotional intensity.

Keywords: Twice exceptionality, ADHD, Giftedness, executive functions

Introducción

La Doble Excepcionalidad (2e) se define como la coexistencia de una fortaleza cognitiva, como la Alta Capacidad (AC), junto con una discapacidad, trastorno o dificultad de aprendizaje; en este caso, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Se eligió este subtipo por su alta prevalencia en la infancia, que en México alcanza hasta el 43% (Magaña, 2021; Ramírez, 2021). Esta condición, de carácter dual y paradójico, combina un alto potencial intelectual con desafíos que afectan el desempeño académico, socioemocional o adaptativo (Baum et al., 2017).

La investigación internacional estima que entre el 9% y el 15% de los niños con AC presentan también TDAH (Assouline y Whiteman, 2011; Barnard et al., 2015; Chae et al., 2003; Serrano et al., 2019; Vélez et al.,

2023). Sin embargo, estas cifras deben interpretarse con cautela debido a la complejidad diagnóstica y al escaso conocimiento sobre la 2e subtipo TDAH, lo que ocasiona que muchos casos pasen inadvertidos y se clasifiquen erróneamente como estudiantes de rendimiento promedio (Foley et al., 2011). La sola presencia de TDAH ya constituye un problema de salud pública, con prevalencias que oscilan entre el 9% y el 16% en la población infantil (Polanczyk et al., 2014; Cornejo et al., 2015; Cruz et al., 2010).

Respecto a la identificación de la 2e, la Dra. Susan Baum (2014) propone analizar los puntajes de la prueba WISC-IV más allá del total de coeficiente intelectual. Un niño puede no alcanzar el puntaje total para AC, pero sí obtener el mínimo o más de 120 puntos en subescalas como Comprensión Verbal, mientras que otras, como Memoria de Trabajo, pueden verse afectadas por el

TDAH y obtener menor puntaje. Esto, complementado con la observación clínica de rasgos propios tanto de AC como de TDAH, facilita una identificación más precisa (Conejeros et al., 2018).

Para este estudio se tomó como base el modelo de Funciones Ejecutivas (FE) de Diamond (2013), que las define como procesos cognitivos de orden superior que regulan la atención y manipulan la información para la resolución de problemas. Este modelo incluye memoria de trabajo, inhibición y flexibilidad cognitiva. En el caso del TDAH, el déficit principal se asocia a fallas en la inhibición, lo que compromete la autorregulación y en el desempeño académico, principalmente en lectura y matemáticas (Antshel et al., 2014; Atencia et al., 2021; Salvatierra et al., 2019). Aunque existen intervenciones para desarrollar las Funciones Ejecutivas en niños con TDAH (García y Bravo, 2014; Gil, 2018; Menezes et al., 2015) y en niños con AC (Kontostavlou y Drigas, 2021), la literatura evidencia una escasez de propuestas específicas para la población con 2e. Se han documentado estrategias como adaptaciones curriculares, programas extracurriculares y el modelo de enriquecimiento de Renzulli (Baum et al., 2014; Koshy y Pascal, 2011; Schultz, 2012), pero no intervenciones centradas en FE para este grupo. En este sentido, el enfoque cognitivo-conductual (CC) resulta prometedor al combinar la modificación de conducta con el fortalecimiento de estrategias metacognitivas (Albert, 2013).

En cuanto a prevalencia, la AC se estima en alrededor del 10% de la población infantil (Gagné, 2017), mientras que el TDAH varía entre el 10% y el 42% en México (Gallardo et al., 2019; Magaña, 2021). Cuando ambas condiciones

coexisten, entre el 9% y el 15% de los niños con AC conforman un perfil 2e (Barnard et al., 2015; Serrano et al., 2019; Vélez et al., 2023). El solapamiento sintomático y el enmascaramiento dificultan el diagnóstico, dado que conductas como la inatención o la impulsividad pueden atribuirse tanto a AC como a TDAH, lo que conduce a diagnósticos erróneos (Mullet y Rinn, 2015; Pfeiffer, 2015). De hecho, se estima que entre un 25% y un 50% de los niños con AC han recibido diagnósticos equivocados de TDAH (Gómez-León, 2020).

Algunas de las consecuencias de no identificar la 2e son significativas y pueden ser, menor rendimiento académico, autoestima más baja y mayor probabilidad de problemas de conducta en comparación con sus pares con AC (Foley y Kim, 2018). Además, tanto el TDAH como la falta de atención a las AC incrementan riesgos a largo plazo, como deserción escolar y dificultades socioemocionales y laborales (Chandra et al., 2021; Algaba y Fernández, 2021).

Este panorama refleja un reto educativo y social, vinculado también con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 de la Agenda 2030, que promueve una educación inclusiva y de calidad para grupos vulnerables (Sanahuja y Vázquez, 2017). En México, la ausencia de políticas públicas y de formación docente para atender la 2e constituye una barrera importante (Begonia, 2019).

Dado que las Funciones Ejecutivas son determinantes para el aprendizaje y la adaptación social, y que pueden desarrollarse mediante intervenciones tempranas y focalizadas, este estudio busca aportar al campo desde la exploración de las percepciones de expertas en psicología,

educación especial y doble excepcionalidad. Con ello se pretende generar insumos para diseñar estrategias educativas y terapéuticas adaptadas a las características de los niños con 2e, respondiendo a la pregunta central

¿Cuáles son las opiniones de las expertas en Doble Excepcionalidad (AC+TDAH) para el diseño de una intervención de fortalecimiento de Funciones Ejecutivas en niños con esta condición?

Método

Estudio cualitativo descriptivo, basado en entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido temático.

Objetivo

Analizar las opiniones de las expertas en Doble Excepcionalidad (AC+TDAH) para el diseño de una intervención de fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas para niños con dicha condición.

Cuidados éticos

Las participantes firmaron una Carta Consentimiento Informado y consentimiento de voz, además permitieron que en las publicaciones apareciera su nombre por ser un tema académico.

El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Guadalajara.

Participantes

Se contó con la participación de cinco expertas en el tema de la Doble Excepcionalidad, elegidas por conveniencia, de los siguientes algunos países de Latinoamérica y Norteamérica (Tabla 1).

Criterios de inclusión

-Contar con experiencia en la investigación y aplicación del conocimiento de la Doble Excepcionalidad en niños

- Tener artículos o libros publicados del tema
- Hablar el idioma español o inglés
- Tener las herramientas para tener la comunicación en línea

Localización de las participantes

- Método de bola de nieve (se partió de los contactos de la Dra. Valadéz y Dra. Conejeros por relaciones laborales internacionales en la investigación del tema)
- Contar con un mínimo de 5 participantes

Tabla 1

Participantes de las entrevistas de Doble Excepcionalidad

Participante	País de origen	Perfil	Idioma
Dra. Susan Baum	Estados Unidos	Profesora Emérita del College of New Rochelle, Dra. en Altas Capacidades, consultora nacional e internacional sobre 2e, investigadora y miembro del 2e Center for Research and Professional Development, Bridges Academy en Los Angeles, Estados Unidos.	- Idioma origen: inglés - Idioma en entrevista: inglés
Dra. Leonor Conejeros Solar	Chile	Profesora Titular e investigadora en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.	- Idioma origen: español - Idioma en entrevista: español
Dra. Katia Sandoval Rodríguez	Chile	Académica e investigadora en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile	- Idioma origen: español - Idioma en entrevista: español

Tabla 1

Participantes de las entrevistas de Doble Excepcionalidad (cont.)

Participante	País de origen	Perfil	Idioma
Dra. Ana Miró	Puerto Rico	Profesora de Educación Especial en la Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras	- Idioma origen: español - Idioma en entrevista: español
Dra. Fernanda Hellen Piske	Brasil	Dra. En Educación, investigadora y Directora de un Centro de Creatividad y Altas Capacidades	- Idioma origen: portugués - Idioma en entrevista: español

Instrumento

-Guía de entrevista semiestructurada a Expertas en el tema de la 2e (elaboración propia).

Se diseñó una entrevista para expertas en Doble Excepcionalidad con el objetivo de conocer sus recomendaciones para el diseño de una intervención cognitivo-conductual de fortalecimiento de Funciones Ejecutivas en niños con esta condición. Dado que se trata de un tema relativamente reciente, la información obtenida permitiría sustentar y dar continuidad al diseño de dicha intervención.

La entrevista fue planeada para una duración aproximada de 40 minutos y estuvo

conformada por siete preguntas abiertas; no obstante, para efectos del análisis para el diseño de la intervención únicamente se consideraron las respuestas a las preguntas de la uno a la cuatro, y previamente fue revisada y aprobada por los autores del artículo y por el Comité de Ética de la Universidad de Guadalajara.

Guión de entrevista para Expertas en 2e.

En la siguiente entrevista se hablará sobre el tema de la Doble Excepcionalidad del tipo AC+TDAH en niños y recomendaciones para una intervención cognitivo-conductual de Funciones Ejecutivas.

1. *¿Cuál ha sido su experiencia de campo con los niños con esta condición?*
2. *Nos podría comentar un poco de sus últimos hallazgos con esta población.*
3. *¿Qué recomendaciones nos daría para una intervención de Funciones Ejecutivas con estos niños?*
4. *¿Cuáles han sido los mayores aprendizajes y retos que ha encontrado en el trabajo con estos niños?*
5. *¿Qué incorporaría en el sistema educativo público para atender a los niños con este tipo de 2e?*
6. *¿Cuáles serían sus sugerencias para el profesorado?*
7. *Desde su experiencia, ¿De qué forma los padres con hijos con esta 2e, pueden colaborar para el desarrollo de intervenciones?*

Procedimiento

Se contactó a las expertas en 2e vía correo electrónico, para invitarlas a participar en el estudio, brindándonos una entrevista individual con el objetivo de compartirnos sus recomendaciones para el diseño de una intervención CC de fortalecimiento de FE enfocada en niños con 2e. A fin de tener una mirada internacional sobre el tema.

Todas las expertas accedieron a

participar. Se acordó una fecha y horario para las entrevistas por videoconferencia, las cuales fueron individuales sin observación de terceros, y videograbadas. Únicamente una entrevista se efectuó de manera presencial, con la Dra. Leonor Conejeros, quien se encontraba de estancia académica en la Universidad de Guadalajara.

En dichos diálogos se indagó sobre la caracterización de este grupo de niños y niñas, y recomendaciones para una intervención de Funciones Ejecutivas. El idioma en que se realizaron fue en su mayor parte el español, a excepción de la Dra. Susan Baum en inglés.

Posteriormente se realizó la transcripción de las entrevistas.

Con base en las recomendaciones de las expertas y con la revisión teórica se procedería a tener un plan para el diseño de la intervención.

Análisis de Datos

Se transcribieron las entrevistas, y se tradujo la que estaba en idioma inglés.

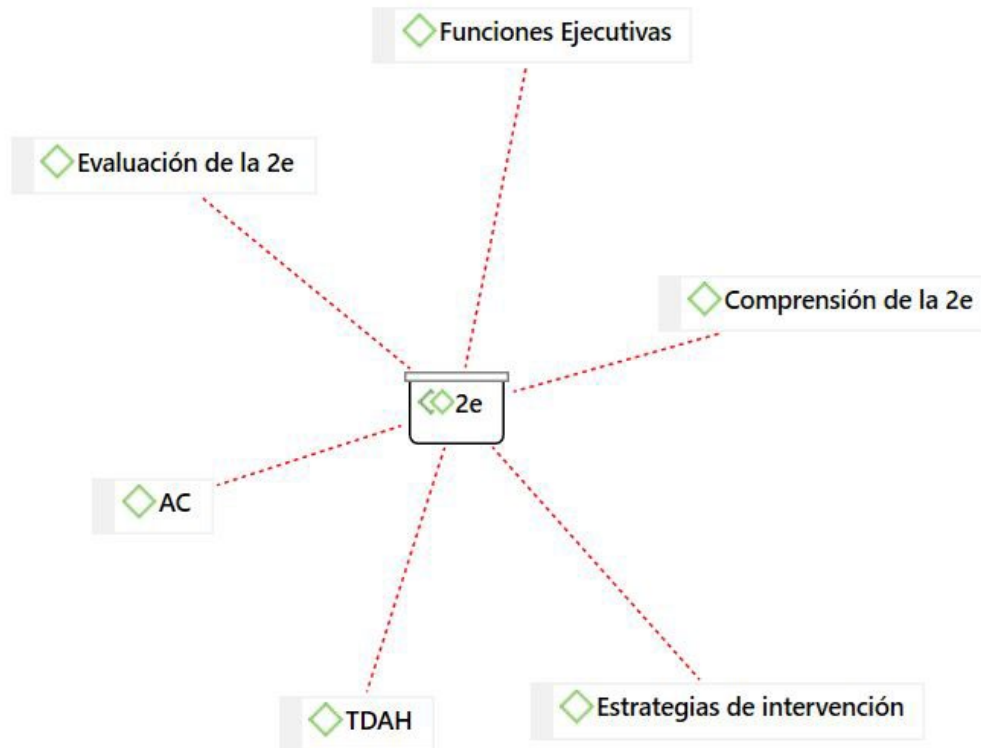
Después se realizaron los análisis de contenido con el software Atlas ti (Espinoza, 2020); para identificar las categorías que permitieran comprender mejor la condición de la 2e y como se presenta en los niños, así como estrategias para una intervención CC. También se trabajó con el programa IRAMUTEQ para generar una nube de palabras.

Resultados

Con las respuestas de las entrevistas, primero se realizó un análisis de contenido con el programa Atlas.ti y se generaron

Figura 2

Esquema de la categoría Doble Excepcionalidad (2e)



Nota. Mapa mental. Elaboración propia generado en Atlas.ti

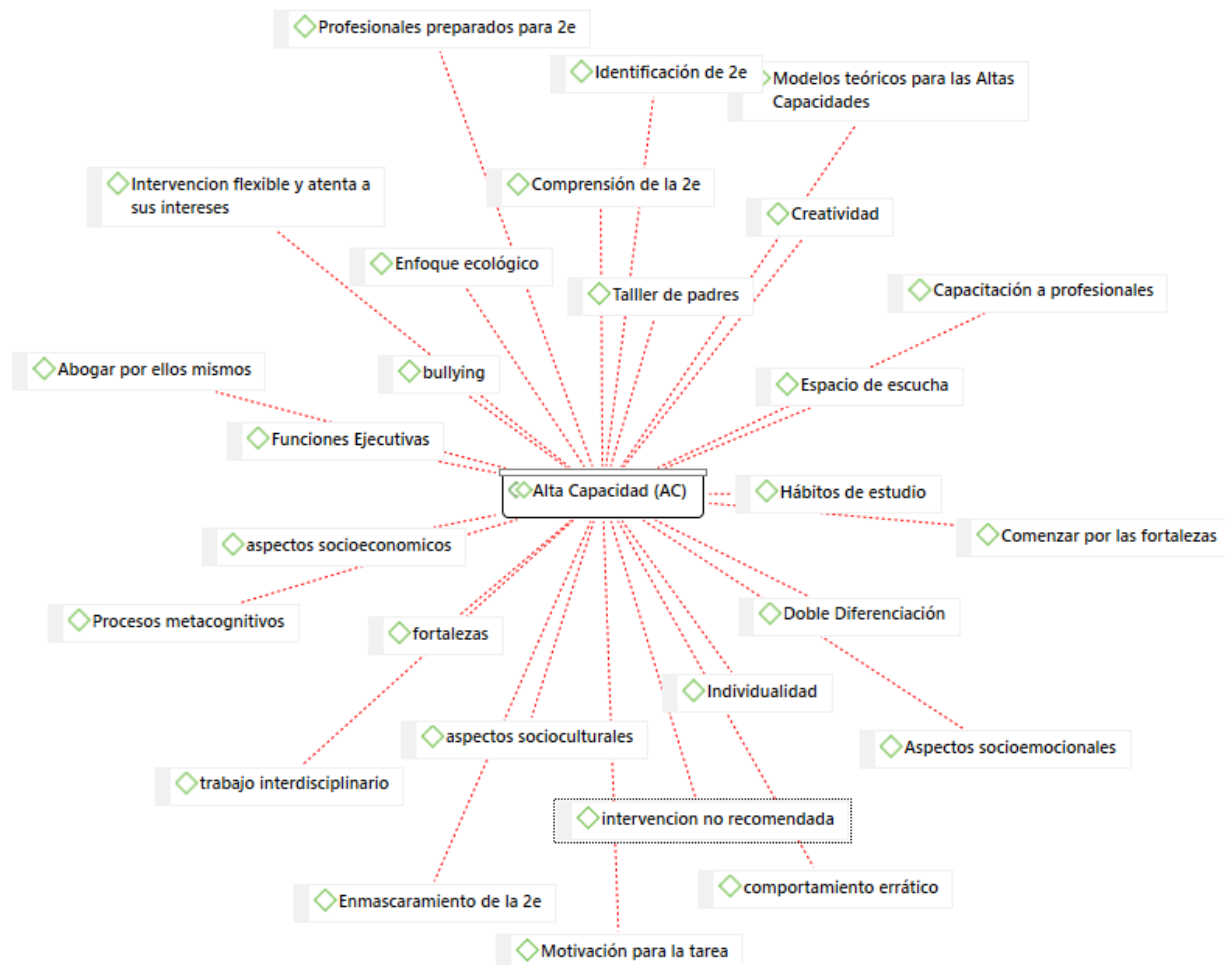
Después de cada subcategoría se encontraron las palabras que más se repetían.

AC sufren más bullying que otros niños promedio.

En la Figura 3 se pueden observar las palabras asociadas para “Alta Capacidad (AC)” como: creatividad, bullying, funciones ejecutivas, intervención flexible y atenta a sus intereses, aspectos socioemocionales, entre otras. Las palabras antes mencionadas son las que se identifican más importantes para comprender la Alta Capacidad, por ejemplo, el que los niños con

Figura 3

Esquema de categoría Alta Capacidad (AC)

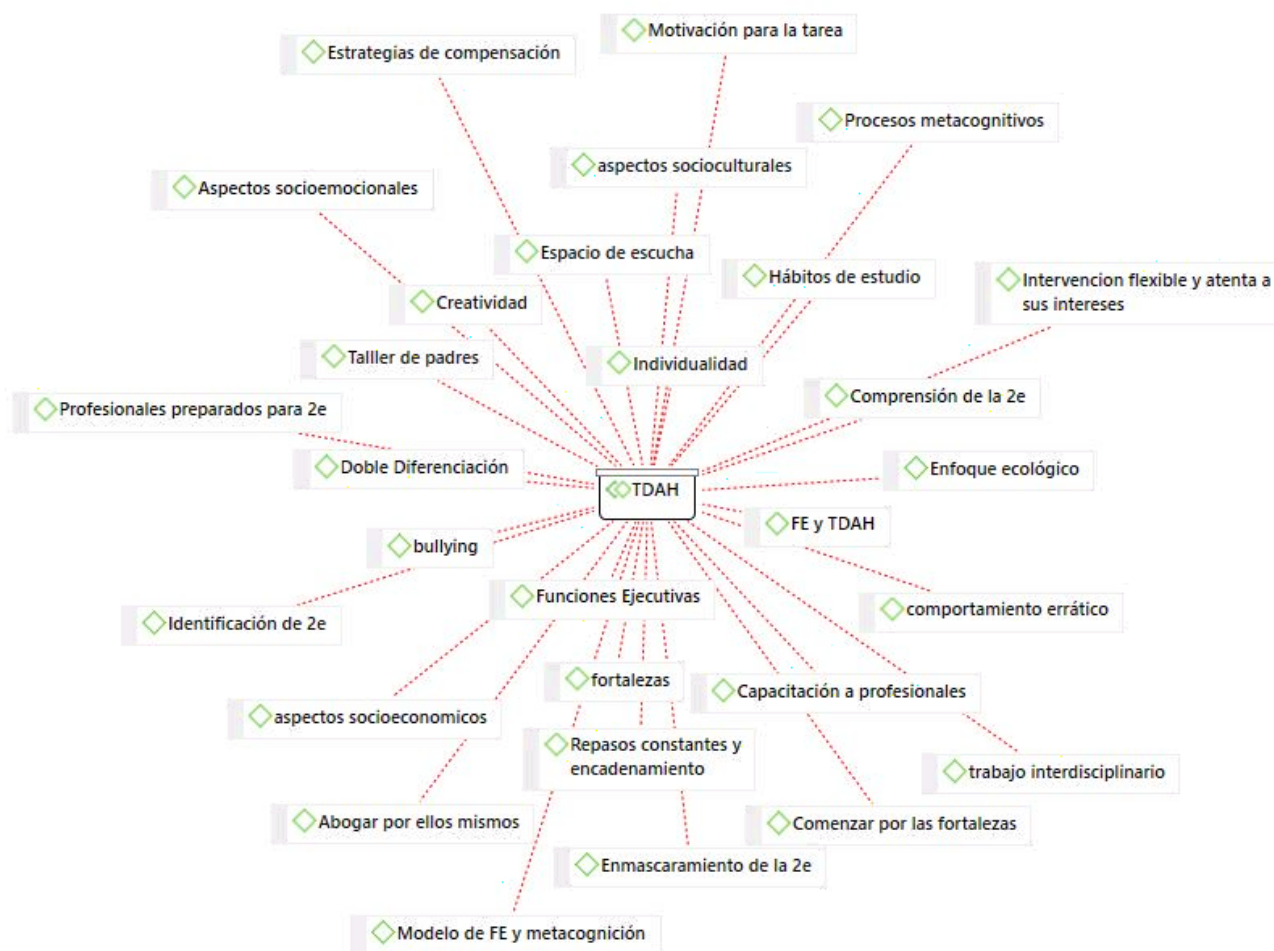


Nota. Mapa mental. Elaboración propia generado en Atlas.ti

Para la categoría “TDAH” algunas de las palabras que más aparecieron fueron: funciones ejecutivas, comportamiento errático, estrategias de compensación, creatividad e intervención flexible y atenta a sus intereses. Las palabras antes mencionadas son las que se identifican más

importantes para comprender el TDAH. Por ejemplo, el que los niños con TDAH suelen tener un comportamiento errático o estrategias de compensación que para salir adelante de muchas situaciones escolares o de la vida cotidiana (ver Figura 4).

Figura 4
Esquema de categoría TDAH

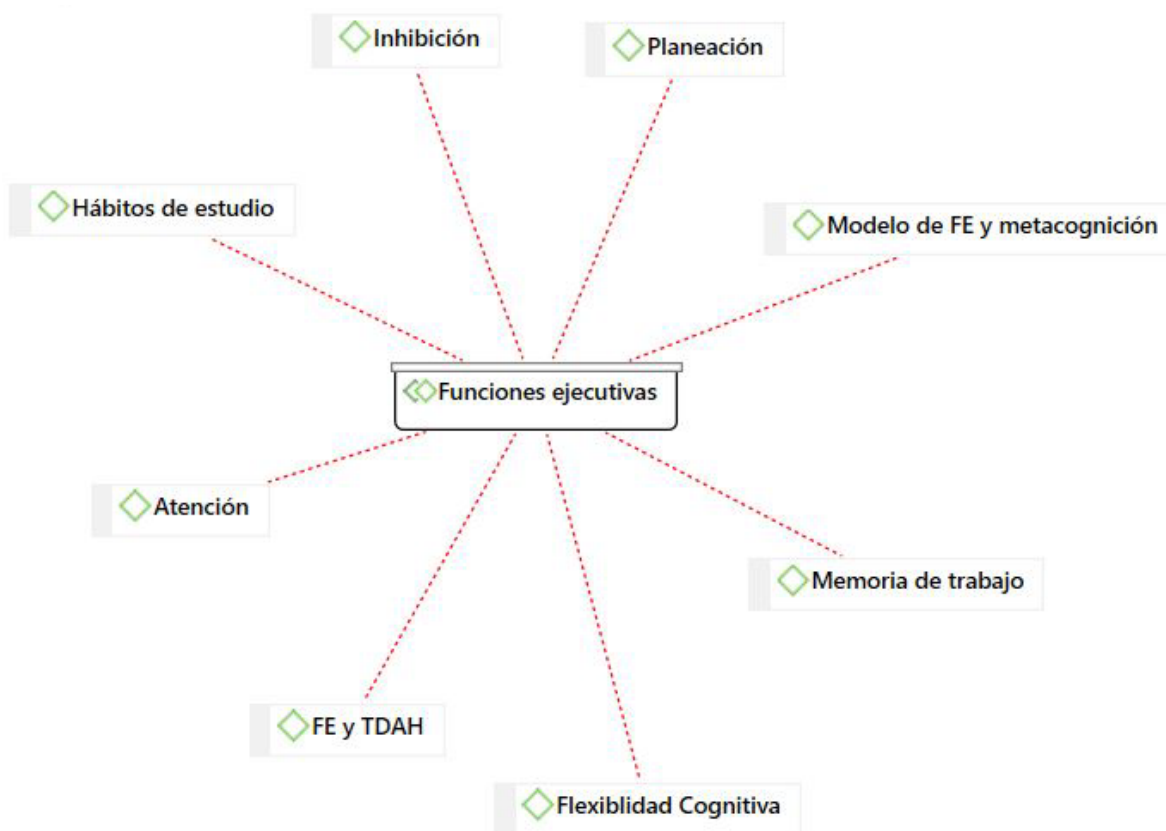


Nota. Mapa mental. Elaboración propia generado en Atlas.ti

Para la categoría “Funciones Ejecutivas” algunas de las palabras que más aparecieron fueron: inhibición, planeación, memoria de trabajo, flexibilidad cognitiva y atención, siendo la Funciones Ejecutivas más importantes en el trabajo con estos niños (Figura 5)

Figura 5

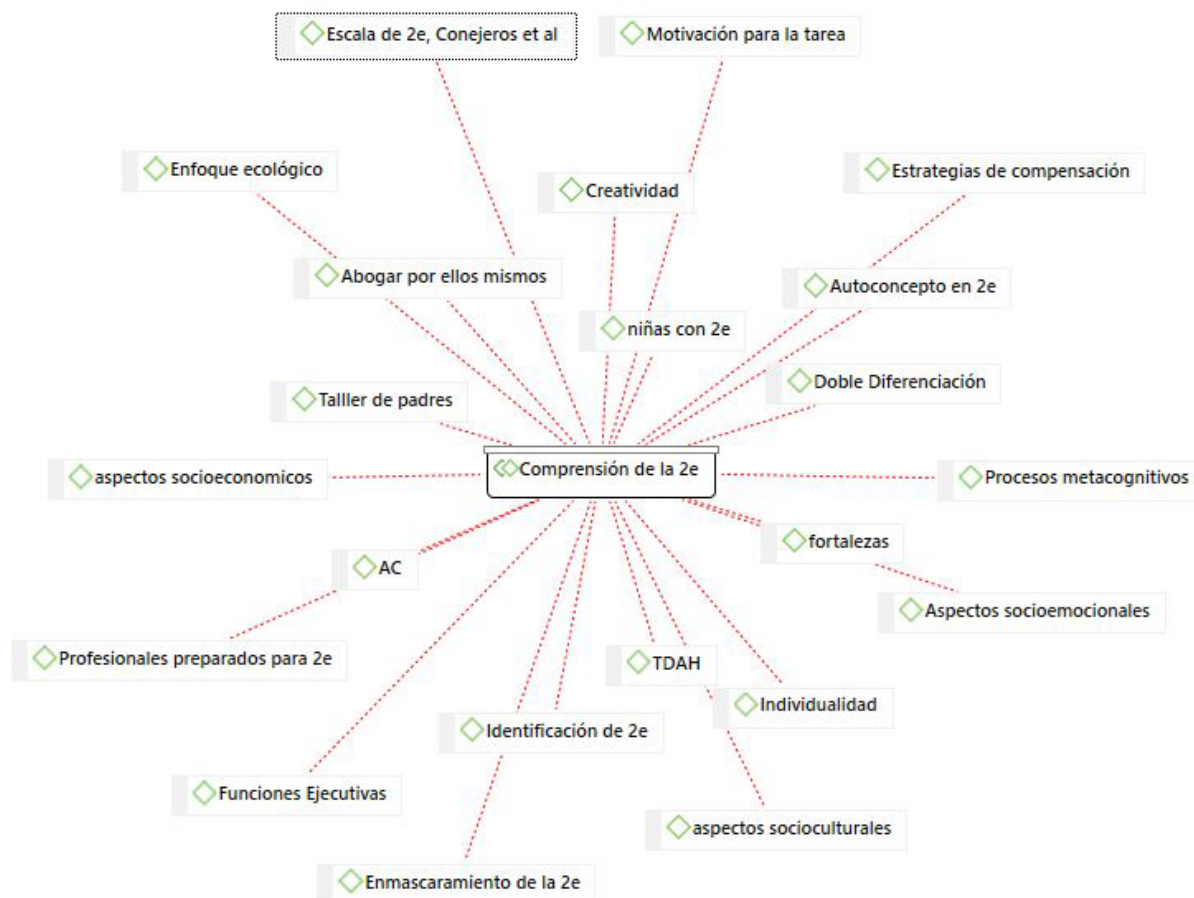
Esquema de categoría Funciones Ejecutivas (FE)



Nota. Mapa mental. Elaboración propia generado en Atlas.ti

En la categoría “comprensión de la 2e” algunas de las palabras que más aparecieron fueron: estrategias de compensación, Doble Diferenciación, enmascaramiento de la 2e, Funciones Ejecutivas, abogar por ellos mismos, entre otras. Por ejemplo, se creyó que la Doble Diferenciación ya que sería un enfoque adecuado para la intervención, ya que permitiría trabajar las fortalezas y los déficits con la misma actividad (ver Figura 6).

Figura 6
Esquema de categoría Comprensión de Doble Excepcionalidad (2e)

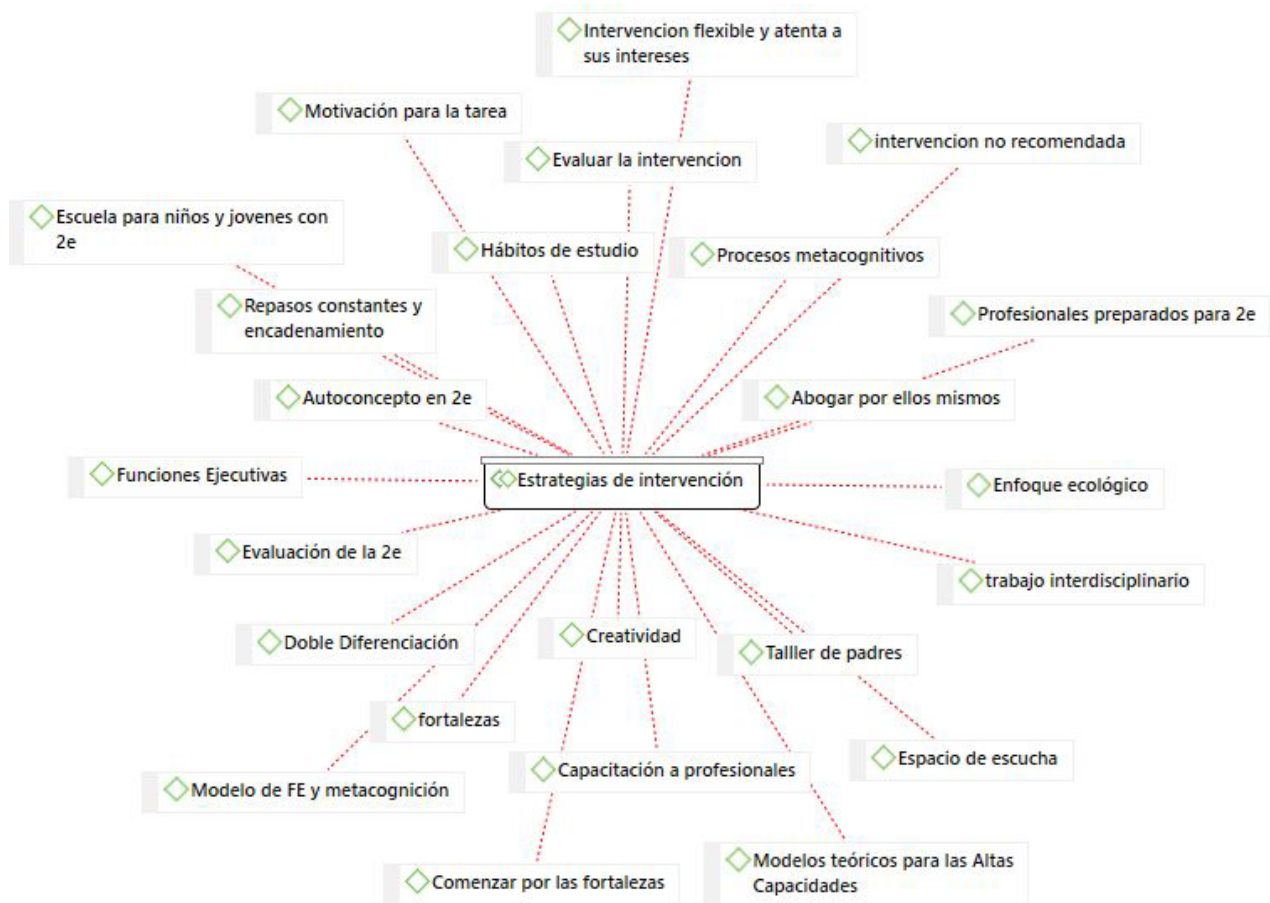


Nota. Mapa mental. Elaboración propia generado en Atlas.ti

En la categoría “estrategias de intervención” algunas de las palabras que más aparecieron fueron: intervención flexible y atenta a sus intereses, creatividad, comenzar por las fortalezas, Doble Diferenciación, funciones ejecutivas, repaso constantes y encadenamiento. Siendo las más importantes, por ejemplo, los repaso constantes y el encadenamiento para

apoyar al TDAH, los cuales se pueden aplicar con las Autoinstrucciones (ver Figura 7).

Figura 7
Esquema de categoría Estrategias de intervención



Nota. Mapa mental. Elaboración propia generado en Atlas.ti

Con base en lo anterior, se tomaron decisiones para el diseño de la intervención, adaptada a las necesidades y fortalezas de los niños con 2e (AC+TDAH).

Al ser una entrevista semiestructurada las entrevistadas podían expresar sus opiniones en torno al tema, otros subtemas y sus experiencias, y fue así como resultaron otras categorías a las previamente planeadas.

Entre los temas que surgieron, se encontraron principalmente el aspecto socioemocional tan importante a tratar en los niños con esta condición, el tipo de estrategia para la intervención llamado Doble Diferenciación, las variaciones en el tiempo, ejemplos de actividades y experiencias al respecto. Algo muy importante fue la identificación de la 2e en los niños a partir de los puntajes en las

subescalas del WISC-IV sumado a la observación clínica.

En las siguientes tablas se ilustra lo anterior a partir de citas textuales (ver Tablas 1 a 4).

No se puede tener un análisis completo si no se examinan las citas textuales de las profesionales. Por ejemplo, en el caso de la “identificación de la 2e”, no estaba planeado como tal que apareciera en sus discursos, pero al tener preguntas abiertas y generar la confianza se abrieron a hablar del tema y enseñarnos.

En la Tabla 1, se puede identificar algo muy importante que es como se diagnostica a los niños con 2e, proceso que consiste en la observación clínica del niño considerando que puede tener TDAH y AC, al ser una mezcla se observa algo diferente, pero se pueden detectar aspectos de ambas. Después al analizar los resultados de la prueba de inteligencia WISC-IV, no se toma en cuenta solo el puntaje total, sino que será importante observar las subescalas, y es probable que tenga puntajes superiores al mínimo que son 120 puntos para AC y que en otras subescalas como memoria de trabajo tengan puntajes incluso inferiores.

Un ejemplo sería el siguiente:

WISC-4

Subescalas

Indice de comprensión verbal (ICV)-----	110
Indice de razonamiento perceptual (IRP)-----	123
Indice de velocidad de procesamiento (IVP)-----	112
Indice de memoria de trabajo (IMT) -----	104

Escala total-----	118
-------------------	-----

Tabla 1

Discursos en torno a la Identificación de la 2e

Tema	Participante	Cita	Comentario
Identificación de la 2e	Dra. Leonor Conejeros	<i>“De que aquellos que tuvieran 120 total o en alguna de las áreas, fueron los que pasaron.”</i>	Para identificar las AC se identifica mínimo desde los 120 puntos en la escala total de WISC-4, sin tomar en cuenta las subescalas si obtienen mínimo 120 puntos o más, lo cual haría referencia a su AC aunque en otras sea menor el puntaje por el TDAH.
	Dra. Leonor Conejeros	<i>“Este grupo de niños es muy incomprendido y tienen mucha probabilidad de ser diagnosticados erróneamente.”</i>	Adecuada identificación de la 2e.
Identificación de la 2e	Dra. Susan Baum	<i>“Algunos niños tienen muy Alta Capacidad que parece TDAH, tal vez lo sean o tal vez no...Entonces, no se puede usar un puntaje predeterminad; porque el TDAH les dará puntajes bajos en la memoria de trabajo, en la velocidad de procesamiento, me di cuenta de que realmente uno necesita observar el puntaje de la escala total y puntajes de las subpruebas, en lugar de buscar una escala completa...Pero, debes buscar su creatividad, su alto nivel de interés, y su capacidad para ser creativo desde su área de talento.”</i>	En WISC-4 no observar únicamente el puntaje total, sino las subescalas y observar características de niños con AC.

En cuanto al subtema de estrategias de intervención llamado “Doble Diferenciación”, tampoco estaba contemplado, lo introdujo la Dra. Ana Miró y fue muy interesante e importante ya que

con esta técnica se permitiría en cada actividad así fuera de Funciones Ejecutivas planearla atendiendo la AC y el TDAH (Tabla 2).

Tabla 2

Discursos en torno a la “Doble Diferenciación” en la Intervención

Tema	Participante	Cita	Comentarios
Intervención-Subtema: Doble Diferenciación	Dra. Ana Miró	<i>“Por ejemplo, un estudiante que tenga problemas de lectura, pero tiene un vocabulario bien sofisticado...Para el vocabulario sofisticado puedo trabajar con el Enriquecimiento, que es una estrategia, que se usa generalmente para estudiantes con AC, pero a la misma vez, como tiene problemas en lectura, uso libros pictóricos para ayudar con el problema de lectura, pero no con un contenido muy básico porque se va a aburrir, este es un ejemplo de un Doble acomodo.”</i>	Nos habla de la Doble Diferenciación, donde se atiende en una actividad tanto la fortaleza como el déficit, en este caso aplicaría para Funciones Ejecutivas. Se toma en cuenta el Enriquecimiento para AC.
	Dra. Fernanda Hellen Ribeiro	<i>“Tanto los talentos, el desarrollo de la creatividad, como también trabajar con esta necesidad del trastorno, que puede ser el TDAH”</i>	Talento, creatividad de la AC y necesidades del TDAH.

En cuanto a las Funciones Ejecutivas a reforzar en los niños con esta condición las que destacaron como relevantes serían la memoria de trabajo, la inhibición y la planeación, así como la atención que es la base para las anteriores y está afectada principalmente en el TDAH.

en los análisis previos, más bien se habló de ella como una función que ya se encuentra bien desarrollada en estos niños, incluso se habló de que se podría ver como ayudaría a la intervención pero en otro sentido, al igual que en el TDAH, el cual tiene aspectos positivos como la creatividad y pensamiento divergente más desarrollado.

Hablando de la flexibilidad cognitiva, aunque la palabra apareció en gran cantidad

Además, se dieron ejemplos de

actividades como ajedrez, Mindfulness, y como se podrían planear otras con base en los intereses de los niños pero con para atender funciones ejecutivas y con Doble Diferenciación. La Dra. Susan Baum habló del tema del tiempo para las sesiones y actividades, al mencionar que el tiempo debe ser flexible y el aplicador debe estar consciente de ello. La Dra. Katia Sandoval habló del encadenamiento y repetición de lo aprendido, ya que por el TDAH se necesita,

sin embargo, cuando hablamos de que también tienen AC, esto es un poco menor.

Finalmente, se habló de los procedimientos explícitos, que sería ayudar al estudiante a realizar una actividad diciendo en voz alta con ayuda del aplicador, para ayudar a su atención y memoria, hasta llegar a que lo haga él o ella solo, lo cual le brinda una técnica muy útil para estudiar (Tabla 3).

Tabla 3

Discursos en torno a las Funciones Ejecutivas en la Intervención

Tema	Participante	Cita	Comentarios
Intervención- Funciones Ejecutivas	Dra. Leonor Conejeros	<i>“Es que el problema en el TDAH es la anticipación.”</i>	Trabajar: -Memoria de trabajo -Inhibición -Planeación
		<i>“memoria de trabajo si hay que reforzar, inhibición...”</i>	
	Dra. Fernanda Hellen Ribeiro	<i>“Desafíos en la ciudad para estimular las Funciones Ejecutivas.”</i> <i>“el juego del ajedrez, por ejemplo, Mindfulness para ayudar a la concentración de estos niños.”</i>	Ejemplos de actividades: -Desafíos en la ciudad -Mindfulness -ajedrez.
	Dra. Katia Sandoval	<i>“Ahora, este tema de la flexibilidad cognitiva, lo puedes tomar como una fortaleza”</i>	Flexibilidad cognitiva verlo como fortaleza.

Tabla 3

Discursos en torno a las Funciones Ejecutivas en la Intervención (cont.)

Tema	Participante	Cita	Comentarios
	Dra. Susan Baum	<i>“Estos niños necesitan altos niveles de estimulación,”</i>	Por la combinación de AC y TDAH.
Tiempo en las sesiones	Dra. Susan Baum	<i>“Necesitan más tiempo y necesitan menos tiempo, necesitan más tiempo para participar en actividades que los hagan fluir, cuando realmente están trabajando en un proyecto, es momento de no interrumpirlos, que continúen trabajando en el proyecto.”</i> <i>Por otro lado, si les das una tarea para hacer en 6 semanas es mejor que la tengan en 4, no pueden hacerlo con mucho tiempo, necesitan una descarga de adrenalina,”</i>	El tiempo para actividades y sesiones es flexible, hay ocasiones en que una actividad les tome más tiempo y otras donde se ocupe dejarlos que lo hagan más pronto para la activación cerebral.
Metacognición	Dra. Katia Sandoval	<i>“Si al menos no lo repite unas 4 veces el mismo elemento, pero no en el mismo momento, sino que, esta semana lo aprendemos, la próxima semana lo recuperamos y lo agregamos a otro, la siguiente semana, entonces al menos, 3, 4 veces, que son los elementos de memoria, que te dicen para que se consolide el aprendizaje, entonces, no va a quedar.”</i>	Esto es fundamental en TDAH para generar un aprendizaje duradero, además de que aprender a autoregularse.

Tabla 3

Discursos en torno a las Funciones Ejecutivas en la Intervención (cont.)

Tema	Participante	Cita	Comentarios
Procedimientos explícitos	Dra. Ana Miró	<i>“recomiendo lo que se llama procedimientos explícitos, porque para las Funciones Ejecutivas, está directamente relacionado que es ir desde un organizador previo, múltiples ejemplos, demostraciones, práctica guiada, práctica supervisada, práctica independiente, para llevar al estudiante a que detecte, para llevar al estudiante a que se apege a base de práctica.”</i>	Autoinstrucciones

Otro tema que surgió fueron los aspectos socioemocionales, aunque no estaba contemplado como tal porque se pensaba en una intervención cognitiva, todas coincidieron en que en la misma intervención se atendiera este aspecto el cual esta algo mermado y es de gran necesidad en estos niños, además de que apoyaría el hecho

de que la intervención sería grupal. Surgió por ejemplo como está afectado el autoconcepto y relación con los otros, incluso los padres y profesores no lo comprenden y menos sin tener una psicoeducación del tema. Una propuesta el afrontamiento de conflictos.

Tabla 4

Discursos en torno a los aspectos socioemocionales en la Intervención

Tema	Participante	Cita	Comentarios
Aspectos socioemocionales	Dra. Susan Baum	<i>“La gente no entiende que cuando el niño tiene Alta Capacidad son más sensibles, no quieren adaptaciones, que las necesitan, pero no las quieren, que quieren ser como los demás”</i>	Niños más sensibles, falta comprensión por parte de los demás y de ellos mismos. Autoregulación

Tabla 4

Discursos en torno a los aspectos socioemocionales en la Intervención (cont.)

Tema	Participante	Cita	Comentarios
	Dra. Fernanda Hellen Ribeiro	<i>“hay quejas de los colegios, que no saben cómo actuar cuando su hijo tiene superdotación y TDAH.”</i>	Incomprensión por parte de familias y profesores
		<i>“en ocasiones sabe mucho y en otras parece más del TDAH”</i>	
	Dra. Fernanda Hellen Ribeiro	<i>“el autoconcepto es importante a atender, van de un lado a otro, un rato se sienten súper, muy competentes y en otro rato se sienten personas que no son nada”</i>	Trabajar el autoconcepto.
	Dra. Leonor Conejeros	<i>“El afrontamiento de las dificultades”</i>	Estrategias de afrontamiento.

Sumado al análisis de las opiniones de las expertas se hicieron otros análisis con el programa Atlas.ti, con la técnica de análisis de contenido, del cual surgieron algunas categorías predominantes como la comprensión de la doble excepcionalidad (2e), la Doble Diferenciación y las funciones ejecutivas (FE), dentro del marco de las estrategias de intervención.

Estos hallazgos son coherentes con la literatura teórica, que subraya la necesidad de comprender la 2e como base para implementar una Doble Diferenciación. Asimismo, se buscaban recomendaciones para intervenir en el desarrollo de las funciones ejecutivas, aspecto que también fue enfatizado por las expertas entrevistadas.

Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar las opiniones de las expertas en Doble Excepcionalidad específicamente de subtipo TDAH, con el propósito de diseñar una intervención orientada al fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas para niños con dicha condición. Dicho objetivo se alcanzó mediante la recopilación y análisis de los conocimientos y experiencias sobre la identificación de la 2e, Funciones Ejecutivas prioritarias a trabajar, recomendaciones para la intervención, ejemplos de actividades y su diseño, tiempos de aplicación, estrategias de regulación en el TDAH y Altas Capacidades (AC), así como la incorporación de aspectos socioemocionales.

En cuanto a la identificación de la 2e, la Dra. Susan Baum y Dra. Leonor Conejeros

señalaron la necesidad de considerar dos aspectos principales: en primer lugar, la observación clínica de las características propias de la Doble Excepcionalidad, y en segundo, el análisis detallado de las subescalas en la prueba de inteligencia WISC-IV. Recomendaron no limitarse al puntaje total, sino revisar los índices, ya que es común encontrar puntuaciones más bajas en memoria de trabajo, mientras que en otros índices pueden superar los 120 puntos, umbral para considerarse AC. La combinación de ambas observaciones permite determinar con mayor precisión la presencia de 2º subtipo TDAH, tal como lo había documentado la Dra. Baum en trabajos previos (Baum et al., 2014). Otros autores también coinciden en la importancia de observar características propias de las Altas Capacidades, como altos niveles de creatividad o un desarrollo avanzado del lenguaje, recordando además que este nivel de creatividad también puede presentarse en el TDAH (Krochak y Ryan, 2007; Maddocks, 2020; Silverman y Gilman, 2020).

Las expertas subrayaron que estos niños requieren altos niveles de estimulación y flexibilidad en las actividades y en los tiempos de trabajo. Aunque destacaron la importancia de fortalecer las Funciones ejecutivas, también recomendaron integrar otras áreas como la creatividad (Baum et al., 2017).

En relación con la intervención, la Dra. Ana Miró introdujo el concepto de “Doble Diferenciación” o atención dual, estrategia que consiste en planificar actividades que atiendan simultáneamente las fortalezas y las áreas de oportunidad de cada niño, considerando no solo la presencia de AC, sino también sus particularidades

individuales (Baum et al., 2001; Kircher-Morris, 2021).

Con base en el Modelo de Diamond (2013), se consideraron como Funciones Ejecutivas básicas la memoria de trabajo, inhibición y la flexibilidad cognitiva. Sin embargo, las expertas coincidieron en recomendar trabajar principalmente la memoria de trabajo, inhibición y la planeación. Esta propuesta es congruente con lo encontrado en el estudio de Martínez y Paca (2024), donde dichas funciones resultaron las más afectadas en niños con TDAH. Aunque en la entrevista se exploró la posibilidad de incluir la flexibilidad cognitiva, las especialistas señalaron que en general los niños con TDAH presentan fortalezas en esta función, por lo que priorizan la planeación. Estudios recientes respaldan estas observaciones (Cunha, 2022; Salazar et al., 2021).

La Dra. Fernanda Hellen Ribeiro destacó la importancia de la creatividad del aplicador y de considerar los intereses de los niños en el diseño de actividades lúdicas que estimulen procesos cognitivos. Ejemplos de ello fueron el ajedrez, que favorece de manera integral las Funciones Ejecutivas, y el Mindfulness, útil para entrenar la atención y promover la autorregulación. Ambas estrategias han mostrado evidencia de eficacia en la literatura para el trabajo con niños con TDAH, AC o neurotípicos (Escudero, 2021; Mejía et al., 2023; Treviño y Tello, 2021). Por su parte, la Dra. Katia Sandoval recomendó como técnicas cognitivo-conductuales la secuenciación y repetición de actividades, indispensables para afianzar aprendizajes en niños con dificultades atencionales y con tendencia a la hiperactividad. La Dra. Ana Miró sugirió complementar con procedimientos explícitos, en los que el niño verbaliza en voz alta cada paso de la tarea- técnica

conocida como “Autoinstrucciones”-, la cual ha demostrado reducir impulsividad y favorecer la concentración y planificación (Bielsa, 2021; Gallardo, 2020).

Un aspecto especialmente relevante señalado por todas las expertas fue la necesidad de integrar el componente socioemocional en la intervención. Aun cuando fueron entrevistadas de manera independiente, coincidieron en la importancia de abordar variables como el autoconcepto, la autoestima y las habilidades sociales, pues constituyen áreas de gran vulnerabilidad en estos niños. La literatura confirma que la Doble Excepcionalidad suele acompañarse de dificultades de socialización y de incompreensión por parte de familias y docentes, lo que afecta directamente la adaptación escolar y personal (Menéndez, 2023; Piñeiro et al., 2022; Gosling, 2022; Moreno, 2021; Martín, 2022; Zúñiga, 2024).

Conclusiones

El presente estudio permitió profundizar en las perspectivas de las expertas internacionales en Doble Excepcionalidad del subtipo TDAH, aportando elementos clave para el diseño de una intervención cognitivo-conductual orientada al fortalecimiento de las Funciones Ejecutivas en niños con esta condición. Los hallazgos evidencian que la identificación de la 2e requiere un abordaje dual que combine la observación clínica con el análisis detallado de subescalas en pruebas de inteligencia, lo que posibilita distinguir con mayor precisión las áreas de fortaleza y de desafío. Asimismo, se resalta la pertinencia del enfoque de “Doble Diferenciación”, mediante el cual la planeación de actividades debe atender tanto a las Altas Capacidades

como a las necesidades específicas derivadas del TDAH.

En relación a las Funciones Ejecutivas, se enfatizó la importancia de trabajar principalmente la memoria de trabajo, la inhibición y la planeación, integrando estrategias lúdicas y creativas que partan de los intereses de los niños. Entre las actividades más valiosas se identificaron el ajedrez, el Mindfulness, con técnicas cognitivo-conductuales como las Autoinstrucciones y la secuenciación de las temáticas de las sesiones durante la intervención, todas ellas útiles para estimular procesos cognitivos y favorecer aprendizajes sostenibles. De manera complementaria, se subraya la necesidad de incorporar un componente socioemocional en las intervenciones, con el fin de atender dificultades en autoestima, autoconcepto y habilidades sociales, dimensiones que impactan directamente en la adaptación escolar y familiar de los niños con 2e.

En conjunto, estos resultados no solo ofrecen lineamientos concretos para el diseño de programas de intervención, sino que también evidencian la necesidad de enfoques flexibles e integrales que reconozcan la complejidad de la Doble Excepcionalidad. Este trabajo constituye un primer paso hacia la construcción de intervenciones más sensibles y efectivas, y abre la puerta a futuras investigaciones que evalúen empíricamente su impacto en el desarrollo cognitivo, emocional y social de esta población. De manera específica, el estudio permitió diseñar una intervención cognitivo-conductual para de fortalecimiento de Funciones Ejecutivas para niños con 2e.

Alcances y recomendaciones para estudios futuros

Este estudio recogió perspectivas internacionales de expertas en el campo de la Doble Excepcionalidad, lo que permitió ampliar el conocimiento sobre el tema, comenzando por el reconocimiento de los niños con esta condición, sus necesidades y fortalezas, así como la identificación de estrategias, desde el enfoque cognitivo-conductual, para una intervención grupal.

Como recomendaciones para investigaciones futuras, se sugiere incrementar el número de entrevistado(a)s mediante la técnica de bola de nieve, con el fin de integrar una mayor diversidad de experiencias. Resultaría especialmente valioso incluir voces de personas del contexto nacional (México), considerando que factores culturales y económicos, aunque no determinantes, sí ejercen una influencia relevante.

Agradecimientos

Expreso un especial agradecimiento a la Dra. Valadéz y a la Dra. Conejeros por permitir profundizar en un tema de gran relevancia, inclusivo y de significativo impacto social. Asimismo, reconocer la valiosa aportación y el constante apoyo del comité integrado para la realización de este estudio (autores).

De igual manera, agradezco profundamente a las doctoras que participaron en las entrevistas por brindarnos un espacio en sus agendas para compartir y sensibilizar sobre la temática: Dra. Susan Baum, Dra. Leonor Conejeros, Dra. Katia Sandoval, Dra. Ana Miró y Dra. Fernanda Hellen Ribeiro; a todas ellas, un afectuoso abrazo a la distancia.

Finalmente, manifiesto mi gratitud a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) por el

apoyo otorgado a través de la beca que hizo posible la realización de este estudio.

Referencias

- Albert, R. M. (2013). Intervenciones en el TDAH. Las funciones ejecutivas. *Interpsiquis*.
https://psiquiatria.com/trabajos/usr_73_1014701.pdf
- Alda, J. A., Serrano, E., Ortiz, J. J., & San, L. (2015). El TDAH y su tratamiento. *Observatorio de salud de la Infancia y Adolescencia*.
- Algaba, A., Fernández, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16 (1), 60-74.
http://doi.org/10.23923/rpye2021.01.2_02
<http://doi.org/https://dsm.psychiatryonline.org/doi/book/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Antshel, K. M., Hier, B. O., & Barkley, R. A. (2014). Executive functioning theory and ADHD. In *Handbook of Executive Functioning* (pp. 107–120). Springer
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-8106-5_7
- Assouline, S. G., & Whiteman, C. S. (2011). Twice-Exceptionality: Implications for School Psychologists in the Post-IDEA 2004 Era. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 380–402.
<https://doi.org/10.1080/15377903.2011.616576>
- Atencia, A. E., Correa, R. A., & Mendoza, Z. M. (2021). Dislexia: Revisión de manifestaciones sintomatológicas y signos en etapas escolares. *Tempus Psicológico*, 4(2).
<https://doi.org/10.30554/tempus>
- Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490.
<https://doi.org/10.1002/pits.1036>
- Baum, S. M., Schader, R. M., & Hébert, T. P. (2014). Through a Different Lens: Reflecting on a Strengths-Based, Talent-Focused Approach for Twice-Exceptional Learners. *Gifted Child Quarterly*, 58(4), 311–327.
<https://doi.org/10.1177/0016986214547632>
- Baum, S. M., Schader, R. M., Owen, S. V. (2017). To be Gifted & Learning Disabled. Strength-based strategies for helping twice-exceptional students with LD, ADHD, ASD, and more. *Routledge*, Taylor & Francis Group.
- Barnard, L., Johnsen, S. K., Pond, A., & Wei, T. (2015). The Incidence of Potentially Gifted Students Within a Special Education Population. *Roeper Review*, 37(2), 74–83.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1008661>
- Begonia, G. (2019). Educar en y para la Diversidad de Alumnos en Aulas de Escuelas Primarias de la Ciudad de México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 209–225.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782019000200209>
- Bielsa, E. (2021). Intervención Psicológica en niño con TDAH y Trastorno de conducta (Trabajo final Maestría) [Universidad Europea Madrid].
<https://titula.universidadeuropea.com/b>

- istream/handle/20.500.12880/2141/BI
ELSA%20DALILIA%20Eva.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Chae, P. K., Kim, J., & Noh, K. (2003).
Diagnosis of ADHD Among Gifted
Children in relation to KEDI-WISC and
T.O.V.A. Performance. *Gifted Child
Quarterly*, 47(3), 192–201.
<https://doi.org/doi.org/10.1177/001698620304700303>
- Chandra, S., Biederman, J., & Faraone, S. V.
(2021). Assessing the Validity of the
Age at Onset Criterion for Diagnosing
ADHD in DSM-5. *Journal of Attention
Disorders*, 25(2), 143–153.
<https://doi.org/10.1177/1087054716629717>
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M.
P., Sandoval-Rodríguez, K., & Cáceres-
Serrano, P. A. (2018). Aportes a la
comprensión de la doble
excepcionalidad: Alta capacidad con
trastorno por déficit de atención y alta
capacidad con trastorno del espectro
autista. *Revista Educación*, 678-699.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25430>
- Cornejo, E., Fajardo, B. F., López, V. M.,
Soto, J., & Ceja, H. (2015). Prevalencia
de déficit de atención e hiperactividad
en escolares de la zona noreste de
Jalisco, México. *Revista Médica*, 6(3),
190–195.
- Cruz, L. E., Ramos, A., Gutiérrez, M. F.,
Gutiérrez, D. E., Márquez, A. V.,
Ramírez, D. C., Razo, L. R., &
Sepúlveda, K. G. (2010). Prevalencia
del trastorno por déficit de atención e
hiperactividad en escolares de tres
poblaciones del estado de Jalisco.
- Revista Mexicana de Neurociencia*,
11(1), 15–19.
- Cunha, L. E. (2022). Estrés familiar y
funciones ejecutivas en niños con
TDAH de 8 a 12 años de un centro
especializado de la ciudad de Cuenca -
Ecuador. *REVISTA U-Mores*, 1(2), 9–
24.
<https://doi.org/10.35290/ru.v1n2.2022.560>
- Diamond, A. (2013). Executive
functions. *Annual review of
psychology*, 64(1), <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Escudero, G. E. (2021). Estrategias lúdicas
para mejorar el rendimiento académico
en niños con TDAH del nivel básica
elemental y media (Trabajo final
Maestría). Universidad Tecnológica
Indoamérica, Ecuador.
- Foley, M., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson,
R. D. (2011). Empirical investigation of
twice-exceptionality: Where have we
been and where are we going? *Gifted
Child Quarterly*, 55(1), 3–17.
<https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Foley, M., & Kim, J. Y. C. (2018).
Identifying and providing evidence-
based services for twice-exceptional
students. In *Handbook of Giftedness in
Children*, Springer (pp. 349–362).
Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_20
- Fuster, J. M. (2002). Frontal lobe and
cognitive development. *Journal of
Neurocytology*, 31,

- Gagné, F. (2017). The integrative model of talent development (IMTD): From theory to educational applications. In J. A. Plucker, A. N. Rinn, & M. C. Makel (Eds.), *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice* (pp. 149–182). Prufrock Press Inc..
- Gallardo, G., Martínez, M. C., & Padrón, A. (2019). Prevalence of ADHD in Mexican schoolchildren through screening with Conners scales 3. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 47(2), 45–53. <https://www.researchgate.net/publication/332718315%0APrevalence>
- Gallardo, G. (2020). TDAH en niños de edad escolar. Una comparación entre las técnicas de economía de fichas y de autoinstrucciones (Trabajo final Licenciatura) [Universidad de Belgrano, Argentina]. <https://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/9348/Gallardo.pdf?sequence=1>
- García, A., & Bravo, Ma. A. (2014). Niños doblemente excepcionales, cuando la dotación se circunscribe dentro del trastorno del espectro autista: Programa para la intervención en las habilidades conversacionales en un niño doblemente excepcional. *Educación y Diversidad*, 8(1–2), 69–84. http://www.grupo-edi.com/anuario_list.php?ano=2014
- Gil, A. (2018). Propuesta de intervención para mejorar las Funciones Ejecutivas y los patrones básicos del movimiento en una niña con TDAH de 7 años de edad (Tesis de Maestría) [Universidad Internacional de la Rioja, México]. reunir.unir.net
- Gómez-León, M. I. (2020). Bases psicobiológicas de la creatividad en los niños con altas capacidades. In *Psiquiatría Biológica* (Vol. 27, Issue 1, pp. 28–33). Elsevier Doyma. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2020.01.004>
- Gosling, P. A. (2022). Programa de intervención socioemocional con alumnado TDAH (Trabajo final Maestría) [Universidad de Málaga]. file:///Users/fernanda/Downloads/TFM_Gosling_Soto_Paula_M%C3%A1ster_Psicopedagog%C3%ADa.pdf
- Kontostavrou, E. Z., & Drigas, A. (2021). Executive Functions Training and Giftedness Capacitación en funciones ejecutivas y superdotación. *Retos*, 43. www.retos.org
- Kopp, B., Lange, F., & Steinke, A. (2021). The Reliability of the Wisconsin Card Sorting Test in Clinical Practice. *Assessment*, 28(1), 248–263. <https://doi.org/10.1177/1073191119866257>
- Koshy, V., & Pascal, C. (2011). Nurturing the young shoots of talent: Using action research for exploration and theory building. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(4), 433–450. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2011.623515>
- Krochak, L. A., & Ryan, T. G. (2007). The challenge of identifying Gifted/Learning Disabled Students. *International Journal of Special Education*, 22(3), 44–53. <https://eric.ed.gov/?id=EJ814509>

- Maddocks, D. L. S. (2020). Cognitive and achievement characteristics of students from a national sample identified as potentially Twice Exceptional (gifted with a learning disability). *Gifted Child Quarterly*, 64(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/0016986219886668>
- Magaña, F. R. (2021). *Prevalencia de TDAH en pacientes pediátricos de 6 años en la UMF 61 de Veracruz [Tesis de Especialidad]*, Universidad Veracruzana, Instituto Mexicano del Seguro Social]
- Martín, L. (2022). Experiencia de aplicación de actividades para mejora de la competencia socioemocional en un alumno con Altas Capacidades y Síndrome de Down (Trabajo final Maestría) [Universidad Europea]. <https://titula.universidadeuropea.com/handle/20.500.12880/3589>
- Martínez, C. L., & Paca, S. V. (2024). Funciones Ejecutivas en el Trastorno por déficit de atención e hiperactividad en niños (Trabajo de titulación Licenciatura).
- Mejía, A. R., Núñez, M., Flores, V. F., & Lara, M. (2023). Efectividad del mindfulness en niños y adolescentes con diagnóstico de TDAH: Una revisión sistemática. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2679. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.446>
- Menéndez, M. (2023). Fomentar habilidades socioemocionales en niños/as con Altas Capacidades: Estrategias para una intervención eficaz (Trabajo final Maestría) [Universidad Europea de Valencia]. https://titula.universidadeuropea.com/bitstream/handle/20.500.12880/6789/TFM_Mariana%20Heloisa%20Menendez%20Miranda.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Menezes, A., Dias, N. M., Trevisan, B. T., Carreiro, L. R. R., & Seabra, A. G. (2015). Intervention for executive functions in attention deficit and hyperactivity disorder. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 73(3), 227–236. <https://doi.org/10.1590/0004-282X20140225>
- Moreno, A. G. (2021). La contribución del arte en los procesos socioemocionales en niños con diagnóstico de TDA con o sin hiperactividad (Trabajo final de Especialidad) [Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia]. <https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/3b4a2a30-5adf-4a9a-8402-da22d5fbelc8/content>
- Mullet, D., & Rinn, A. (2015). Giftedness and ADHD: Identification, Misdiagnosis, and Dual Diagnosis. *Roeper Review*, 37(4), 195–207. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1077910>
- Pfeiffer, S. I. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudios de Psicología*, 32(4), 717–728.
- Pfeiffer, S. I., & Muniz, R. (2020). Diagnostic challenges in working with the twice exceptional student (pp. 104–119). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190645472.003.0006>

- Piñeiro, S., Martí, M., & González, F. (2022). Intervenciones educativas en conducta prosocial y empatía en alumnado con Altas Capacidades. Una revisión sistemática. *Bordon. Revista de Pedagogia*, 74(1), 141–157. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2022.90586>
- Pliszka, S. R. (2016). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Across the Lifespan. *FOCUS*, 14(1), 46–53. <https://doi.org/10.1176/appi.focus.20150022>
- Polanczyk, G. v., Willcutt, E. G., Salum, G. A., Kieling, C., & Rohde, L. A. (2014). ADHD prevalence estimates across three decades: An updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43(2), 434–442. <https://doi.org/10.1093/ije/dyt261>
- Ramirez, O. (2021). *Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) y prevalencia de comorbilidades psiquiátricas en niños y adolescentes del Centro Estatal de Salud Mental de Puebla [Tesis de Especialidad, Benemerita Universidad Autonoma de Puebla]*
- Salazar, H., Salas, S., González, M., & Araya, A. (2021). Executive functions in schoolchildren with and without ADHD according to parents and teachers. *Logos: Revista de Linguística, Filosofía y Literatura*, 31(1), 138–155. <https://doi.org/10.15443/RL3108>
- Salvatierra, A., Gallarday, S. A., Ocaña, Y., & Palacios, J. P. (2019). Caracterización de las habilidades del razonamiento matemático en niños con TDAH. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 165–184. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.273>
- Sales, B., & Marín, D. (2018). Intervención cognitivo-conductual en un caso de TDAH en el ámbito escolar. *Quaderns Digitals*, 86, 67–82. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6407336>
- Sanahuja, J. A., & Vázquez, S. T. (2017). Del milenio a la sostenibilidad: Retos y perspectivas de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. *Politica y Sociedad*, 54(2), 521–543. <https://doi.org/10.5209/POSO.51926>
- Schultz, S. M. (2012). Twice-exceptional students enrolled in advanced placement classes. *Gifted Child Today*, 119–133. <https://doi.org/10.1177/0016986212444605>
- Serrano, A., Vargas, J. P., & Lopez, J. C. (2019). Un estudio sobre altas capacidades y el trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Almoraima. Revista de Estudios Campogibraltares*, 50(abril 2019), 181–186.
- Silverman, L. K., & Gilman, B. J. (2020). Best practices in gifted identification and assessment: Lessons from the WISC-V. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1569–1581. <https://doi.org/10.1002/pits.22361>
- Treviño, S. G., & Tello, J. J. (2021). Inhibición cognitiva y ajedrez: un estudio en alumnos de educación primaria. *Revista de Estudios y*

Experiencias En Educación REXE,
20(42), 273–290.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20212042trevino16>

Vélez, X., Calle, V., Seade, C., & Peñaherrera, M. J. (2023). Doble excepcionalidad: altas capacidades y trastornos del neurodesarrollo. prevalencia en escolares ecuatorianos. *CienciAmérica*, 12(1).
<https://doi.org/10.33210/ca.v12i1.393>

**LA INFLUENCIA DE LA INTELIGENCIA, EL GÉNERO Y LA PERSONALIDAD
EN LA PRÁCTICA DE ACTIVIDAD FÍSICA****THE INFLUENCE OF INTELLIGENCE, GENDER AND PERSONALITY ON
PHYSICAL ACTIVITY PRACTICE**

Atteneri López Martín, Carmen Rosa Sánchez López, África Borges del Rosal.
Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología.

Universidad de la Laguna, España

Resumen

La actividad física es una conducta compleja y multifactorial, que conlleva múltiples beneficios a nivel fisiológico y psicológico. Por ello, resulta relevante explorar los factores que influyen en su práctica durante la adolescencia, una etapa clave en el desarrollo. El objetivo de este estudio es analizar la relación entre la práctica de actividad física, la inteligencia general, los rasgos de personalidad y el género en adolescentes, con especial atención a las altas capacidades intelectuales. La muestra está formada por 369 estudiantes de entre 13 y 17 años, pertenecientes a cuatro centros de educación secundaria de la isla de Tenerife. Para la evaluación se emplearon tres instrumentos: el PAQ-A para medir la actividad física, el test de inteligencia general de Herranz y la escala de personalidad OPERAS basada en el modelo de los cinco grandes factores. In addition, open-ended questions were included to explore personal motivations. Los resultados muestran una relación significativa, aunque débil, entre inteligencia y práctica de actividad física. Sin embargo, se observaron asociaciones relevantes con los rasgos de extraversión y responsabilidad, así como diferencias significativas en función del género. El análisis cualitativo, hecho a través de IRAMUTEQ, extrajo cinco clases relacionadas con la actitud hacia la actividad física: desconexión emocional, salud, barreras personales, disfrute y bienestar emocional. Estos hallazgos destacan la contribución de factores cognitivos, psicológicos y sociodemográficos en los niveles de actividad física y permiten cuestionar mitos tradicionales sobre los adolescentes con altas capacidades, mostrando que constituyen un grupo diverso y no homogéneo.

Palabras clave: actividad física, altas capacidades intelectuales, personalidad, adolescencia.

Abstract

Physical activity is a complex, multifactorial behavior that brings multiple physiological and psychological benefits. Therefore, it is relevant to explore the factors that influence its practice during adolescence, a key stage in development. The aim of this study is to analyze the relationship between physical activity, general intelligence, personality traits, and gender in adolescents, with special attention to high intellectual abilities. The sample consists of 369 students between 13 and 17 years old from four secondary schools on the island of Tenerife.

Three instruments were used for the assessment: the PAQ-A to measure physical activity, the Herranz general intelligence test, and the OPERAS personality scale based on the Big Five model. In addition, open-ended questions were included to explore personal motivations. The results show a significant, although weak, relationship between intelligence and physical activity. However, relevant associations were observed with the traits of extraversion and conscientiousness, as well as significant gender differences. The qualitative analysis, conducted through IRAMUTEQ, extracted five classes related to attitudes toward physical activity: emotional disconnection, health, personal barriers, enjoyment, and emotional well-being. These findings highlight the contribution of cognitive, psychological, and sociodemographic factors to physical activity levels and allow traditional myths about adolescents with high abilities to be questioned, showing that they constitute a diverse and non-homogeneous group.

Keywords: physical activity, high intellectual abilities, personality, adolescence.

Introducción

La actividad física constituye un factor esencial en el desarrollo integral de niños y adolescentes, pues favorece no solo la salud corporal, sino también procesos cognitivos, emocionales y sociales (Casimiro et al., 2014). Se ha comprobado que su práctica regular contribuye a la prevención de enfermedades crónicas, mejora la salud cardiovascular y fortalece el sistema inmunitario, además de favorecer hábitos de vida más saludables en etapas tempranas (OMS, 2020; Sundquist et al., 2004). A nivel psicosocial, se relaciona con un mayor bienestar emocional, una reducción de los síntomas de ansiedad y depresión, así como con una mejor calidad de vida percibida (Penedo y Dahn, 2005; Bröchle et al., 2021). Todo ello refuerza la idea de que la actividad física no puede entenderse únicamente como una práctica corporal y física, sino como una variable estrechamente vinculada al desarrollo global de la persona.

Dentro de esta visión integral, ha cobrado especial relevancia la investigación que estudia la relación entre la actividad física y la inteligencia. Distintos trabajos han mostrado que el ejercicio contribuye a

potenciar funciones cognitivas como la memoria de trabajo, la atención sostenida y la velocidad de procesamiento, lo que tiene un impacto directo en el rendimiento académico (Martín-Martínez et al., 2015; Ishihara et al., 2021). Asimismo, la neurociencia ha puesto de manifiesto que la práctica regular de actividad física estimula la liberación de factores neurotróficos y mejora la conectividad neuronal, favoreciendo la plasticidad cerebral y el aprendizaje (Ruiz-Ariza et al., 2021). Estos hallazgos han permitido superar la visión reduccionista que entendía la inteligencia únicamente desde el plano intelectual, situándola en un marco más amplio en el que las variables físicas y de estilo de vida también juegan un papel clave.

Sin embargo, cuando se aborda la relación entre actividad física e inteligencia, aparece inevitablemente el debate en torno a las altas capacidades intelectuales. Este colectivo, históricamente rodeado de creencias erróneas, ha sido objeto de mitos que han condicionado tanto su identificación como su atención educativa. Uno de los más persistentes sostiene que un alto nivel de inteligencia se acompaña de desajustes emocionales y sociales inevitables,

presentando a los estudiantes con altas capacidades como jóvenes con problemas de adaptación (Borges et al., 2009). De forma paralela, se han asociado estas características con una supuesta fragilidad física, describiéndolos como niños y adolescentes enfermizos o poco proclives a la práctica de ejercicio (Riba y Extremiana, 1998). Aunque carecen de respaldo empírico, estos estereotipos continúan presentes tanto en el imaginario social como en algunos contextos educativos (Borges y Pérez-Tejera, 2019).

Investigaciones demuestran, por el contrario, que la práctica de actividad física en jóvenes con altas capacidades no es menor, participando en actividades físicas, incluyendo deportes organizados (Hormazábal-Peralta et al., 2018; Esto obliga a replantear la visión tradicional y a reconocer que el alumnado con altas capacidades, lejos de ajustarse a un perfil homogéneo de debilidad o aislamiento, muestra una gran heterogeneidad en sus intereses, estilos de vida y formas de adaptación.

En el plano de la personalidad, también han surgido numerosos mitos que han contribuido a una visión sesgada del colectivo. A menudo se les describe como introvertidos, perfeccionistas o excesivamente exigentes consigo mismos, cuando en realidad no existe un único perfil psicológico que los defina (Zeidner y Shani-Zinovich, 2011; Subotnik et al., 2011). Desde el modelo de los cinco grandes factores de personalidad (Costa y McCrae, 2000), se ha podido observar que la actividad física se asocia con rasgos como la extraversión, la responsabilidad y la apertura a la experiencia, mientras que correlaciona negativamente con el neuroticismo (Rhodes et al., 2005; Ursino et al., 2023). Estos

hallazgos resultan relevantes, ya que muestran cómo la práctica de ejercicio no solo se ve influida por los rasgos individuales, sino que también puede contribuir al desarrollo de características asociadas a una mayor adaptación social y emocional (Engels et al., 2022).

La evidencia sugiere, además, que la práctica de actividad física facilita experiencias de disfrute, cooperación y superación personal que tienen un impacto directo en la construcción de la identidad y la autoestima durante la adolescencia (Dunker et al., 2020). Lejos de la imagen estereotipada de jóvenes aislados o con dificultades de integración, la actividad física puede convertirse en una herramienta de inclusión y de desarrollo equilibrado en estudiantes con altas capacidades.

El género, finalmente, constituye una variable que atraviesa de manera significativa el estudio de la actividad física y su relación con otras dimensiones. Diversos estudios muestran que, en la adolescencia, las chicas realizan menos actividad física y presentan mayores niveles de sedentarismo, tanto dentro del ámbito escolar como en actividades extraescolares, lo que refleja desigualdades persistentes que requieren ser abordadas (Carrillo et al., 2017; Fernández et al., 2021). Estos patrones no solo condicionan la salud física, sino también las oportunidades de interacción social y de desarrollo cognitivo vinculadas al ejercicio.

En este marco, el presente trabajo se propone analizar la relación entre la actividad física, la inteligencia, la personalidad y el género en adolescentes. Además, se aborda el caso de las altas capacidades desde una perspectiva teórica, con el fin de reflexionar sobre los mitos y

concepciones erróneas que históricamente han rodeado a este colectivo. Aunque la muestra no estuvo compuesta específicamente por alumnado identificado con altas capacidades, el estudio pretende aportar consideraciones útiles que contribuyan a replantear visiones reduccionistas y estereotipadas, así como a favorecer futuras investigaciones y prácticas educativas relacionadas con este ámbito.

Método

Participantes

La selección de la muestra se ha

llevado a cabo mediante un proceso de muestreo de conveniencia, con un total de 369 participantes con edades comprendidas entre los 13 y los 17 años ($M=14,54$; $DE=0,70$). Para obtener la muestra se contactó con cuatro centros pertenecientes a la isla de Tenerife, siendo uno de ellos público, y tres de ellos privados-concertados. La distribución de los alumnos por centros en función del género puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra por género tipo de centro

Tipo de centro	Género	Número de estudiantes
Público	Femenino	77
	Masculino	86
Privado	Femenino	106
	Masculino	100

Instrumentos

Los instrumentos utilizados se detallan a continuación. En todos los casos se cuenta con autorización de los tutores de los mismos, y de la versión en español.

El Physical Activity Questionnaire for Adolescents (PAQ-A; Kowalski et al., 1997) es un instrumento diseñado para evaluar la actividad física desarrollada por adolescentes de entre 14 y 18 años durante los últimos siete días. El cuestionario consta de nueve ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, donde los valores representan la frecuencia o intensidad de la actividad física en distintos contextos durante los últimos 7 días, como durante las clases de educación física, en el tiempo libre

y durante los fines de semana. En la adaptación española realizada por Martínez-Gómez et al. (2009), se evaluaron las propiedades psicométricas del PAQ-A en una muestra de adolescentes españoles. El cuestionario presenta una consistencia interna aceptable ($\alpha = 0,74$) y una adecuada estabilidad temporal, evaluada mediante fiabilidad test-retest con un intervalo de una semana ($CCI = 0,71$). En cuanto a la validez, se observaron correlaciones moderadas entre las puntuaciones del PAQ-A y las medidas objetivas de actividad física obtenidas mediante acelerometría, con coeficientes rho de 0,39 para la actividad física total y 0,34 para la actividad física moderada a vigorosa.

Test para la medición de la inteligencia general (Herranz, 2017). Esta

prueba evalúa el factor general de inteligencia mediante una escala continua, compuesta por preguntas de opción múltiple, cada una con cuatro alternativas de respuesta. El estudio original reporta una consistencia interna, medida a través del coeficiente α de Cronbach, que oscila entre $\alpha = 0,684$ y $\alpha = 0,912$, en función de las subescalas consideradas. Para el presente estudio, se adaptó dicha escala y se seleccionaron 40 ítems de los 169 originales. Dado que se trata de un test basado en la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), los ítems fueron seleccionados en función de su índice de dificultad. En concreto, se incluyeron cinco ítems de dificultad muy alta, diez de dificultad alta, diez de dificultad media, diez de dificultad baja y cinco de dificultad muy baja. Todos los ítems seleccionados presentan un índice de discriminación superior a $r = 0,60$.

La Overall Personality Assessment Scale (OPERAS; Vigil-Colet et al., 2013) proporciona una medida breve de los rasgos de personalidad basados en el modelo de los cinco grandes factores, controlando los sesgos de respuesta más comunes, como la deseabilidad social y la aquiescencia. La escala está compuesta por 40 ítems que evalúan cinco dimensiones de la personalidad: extraversión, responsabilidad, amabilidad, estabilidad emocional y apertura a la experiencia. Cada dimensión se evalúa mediante 8 ítems, utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos, que va desde "Totalmente en desacuerdo" hasta "Totalmente de acuerdo".

Los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios respaldaron la estructura de cinco factores propuesta. Las subescalas mostraron una consistencia interna adecuada, con coeficientes α de Cronbach que oscilaron entre $\alpha = 0,71$ y $\alpha = 0,84$.

Asimismo, se observó una buena estabilidad temporal, así como validez convergente con otras medidas ampliamente utilizadas en la evaluación de la personalidad. La escala es adecuada para individuos a partir de los 13 años y ha sido empleada en diversas investigaciones y contextos.

Procedimiento

Se utilizó un diseño transversal, mediante la aplicación de cuestionarios psicométricos validados, administrados en formato digital a estudiantes de educación secundaria.

En primer lugar, se pidió autorización al Comité de Ética de la Investigación y Bienestar Animal de la Universidad de la laguna para realizar la investigación, que fue concedido para llevar a cabo el estudio en los términos propuestos (Número de registro: CEIBA2024-3490).

Posteriormente, se estableció contacto con los centros de educación secundaria, a los cuales se solicitó la autorización necesaria. Asimismo, se obtuvo el consentimiento informado por parte de los estudiantes. Se garantizó en todo momento el carácter voluntario de la participación y la confidencialidad de los datos, en cumplimiento con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Los datos se recabaron en formato electrónico, mediante Google formulario, respondiéndolos de forma colectiva en el centro, en presencia y supervisión del equipo evaluador.

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis cuantitativo y cualitativo, con la finalidad de observar la relación entre la actividad física y la inteligencia, entre la actividad física y el género, y entre la actividad física y los 5 factores de personalidad (extraversión, estabilidad emocional, responsabilidad, amabilidad y apertura).

En cuanto a los análisis cuantitativos, se estudió la correlación entre el PAQ-A y el Test para la medición de la inteligencia general Herranz. Para comprobar la relación entre actividad física y personalidad, se realizó una regresión lineal, empleando como variable dependiente el PAQ-A, como variable independiente cada uno de los factores del OPERAS, y con el género como variable categórica. Estos análisis se realizaron mediante el software estadístico Jamovi en su versión 2.4.11.

Para el análisis cualitativo, se tomó como variable dependiente la pregunta abierta “¿Te gusta realizar actividad física? ¿Por qué?”, y como variables independientes se utilizaron el género, el nivel de actividad física, y las puntuaciones en los rasgos de personalidad que habían sido significativas en el análisis cuantitativo. Las variables se

categorizaron en alto, medio y bajo, según los percentiles 33 y 66.

Este análisis se llevó a cabo con el software IRAMUTEQ (Interfaz de R para Análisis Multidimensional de Textos y Cuestionarios).

Resultados

En primer lugar, con la finalidad de examinar la posible relación entre la inteligencia general y la actividad física, se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson entre las puntuaciones del cuestionario PAQ-A y las obtenidas en el test para la medición de la inteligencia general. Se encontró una correlación positiva débil ($r=0,12$; $p<,05$).

A continuación, se realizó una regresión lineal para determinar la relación existente entre la actividad física y cada uno de los factores de personalidad, y del género como variable categórica. El modelo fue estadísticamente significativo, explicando aproximadamente el 22% de la varianza de la actividad física ($R=0,49$; $R^2=0,24$; $F(7,361)=16,20$; $p<,001$).

Para determinar la contribución de cada factor del OPERAS (extraversión, amabilidad, responsabilidad, estabilidad emocional y apertura a la experiencia) y del género, se obtuvieron los coeficientes de regresión, que se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3

Coeficientes de regresión

	Error típico	t	p
Extraversión	0,01	5,13	<,001
Estabilidad emocional	0,01	0,12	0,907
Responsabilidad	0,01	3,15	0,002

Tabla 3

Coefficientes de regresión (cont.)

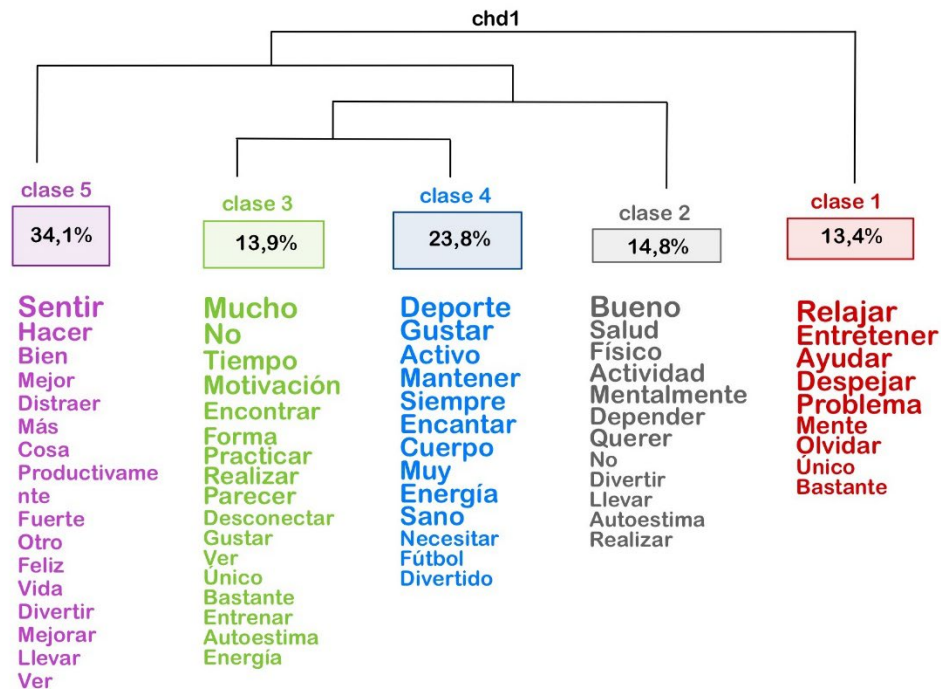
	Error típico	t	p
Amabilidad	0,01	0,55	0,586
Apertura a la experiencia	0,01	-0,46	0,649
Género	0,07	7,01	<,001

Con la finalidad de conocer más información sobre las actitudes de los participantes hacia la actividad física, se realizó un análisis cualitativo. Se utilizó como variable dependiente “¿Te gusta realizar actividad física? ¿Por qué?” y como variables independientes se consideraron el género, el nivel de actividad física, y las puntuaciones en los rasgos de personalidad de extraversión y responsabilidad, seleccionadas por ser significativas en el análisis cuantitativo previo.

En los análisis se utilizaron 286 textos, de los cuales 203 fueron hápax (palabras que aparecen una sola vez en todo el corpus y que proporcionan información sobre la diversidad léxica del discurso), lo cual representa el 8,79% de las palabras utilizadas. Estos análisis resultaron en cinco clases que se organizan de la siguiente manera: la clase 1 está conectada a dos ramas, una de ellas contiene a la clase 5, mientras que la otra contiene a la clase 2, que, a su vez, se ramifica en las clases 3 y 4.

Figura 1

Dendograma con la organización jerárquica y las palabras pertenecientes a las clases



léxicas identificadas

La primera clase, a la que se le ha asignado el nombre “desconexión emocional”, hace referencia al papel de ciertas actividades como medio para aliviar tensiones emocionales, y representa el 13,4% del corpus. Esta clase mostró una asociación significativa con niveles medios de extraversión, siendo el término más representativo “relajar”, seguido de

“entretener”, “ayudar” y “despejar”. La Tabla 4 muestra tres ejemplos representativos de esta clase:

Tabla 4

Ejemplos de la clase desconexión emocional.

χ^2	Ejemplos de respuestas
34,9	“Sí, ya que es una manera de relajarme y olvidarme de los problemas”
34,9	“Sí, porque me entretiene y me relaja”

La segunda clase, denominada “beneficios para la salud física y mental”, refleja una valoración de la actividad física por su impacto positivo en la salud general, y representa el 14,8% del corpus. Las

palabras más destacadas son “bueno”, “salud”, “físico” y “mentalmente”. También aparecen términos como “autoestima”, “actividad” y “realizar”. La Tabla 5 muestra varios ejemplos:

Tabla 5

Ejemplos de la clase beneficios para la salud física y mental

χ^2	Ejemplos de respuestas
113,8	“Sí, porque es necesario para estar en buen estado física y mentalmente”
53,2	“Sí, porque mantengo mi autoestima alta y es bueno para la salud”

La tercera clase recibe el nombre de “barreras personales y motivacionales”, y aborda los obstáculos que interfieren en la práctica de la actividad física, representando el 13,9% del corpus. Tiene una asociación

significativa con niveles bajos de actividad física, y algunas de las palabras más relevantes son “mucho”, “tiempo”, “motivación”, y “realizar”. Véanse los ejemplos en la Tabla 6.

Tabla 6

Ejemplos de la clase barreras personales y motivacionales

χ^2	Ejemplos de respuestas
60,2	“No, ya que no tengo mucho tiempo ni motivación”
38,2	“Sí, cuando tengo tiempo libre”

La cuarta clase, llamada “disfrute del deporte y estilo de vida activo”, expresa una actitud positiva hacia la actividad física y representa el 21,9% del corpus. Presenta una asociación significativa con niveles altos de

extraversión, siendo los términos más representativos “deporte”, “gustar”, “activo”, y “energía”. Se pueden ver ejemplos representativos en la Tabla 7:

Tabla 7

Ejemplos de la clase disfrute del deporte y estilo de vida activo

χ^2	Ejemplos de respuestas
34,9	“Sí, porque me encanta practicar cualquier deporte”
28,2	“Sí, porque soy bastante activo y me gusta estar en movimiento”

La quinta clase, denominada “bienestar emocional y crecimiento personal”, es la más representativa del corpus, con un 34,1%. Se centra en el impacto emocional positivo de las

actividades, con palabras como “sentir”, “hacer”, y “bien”. También se encontraron palabras como “mejor”, “fuerte” y “feliz”. Los ejemplos más relevantes pueden verse en la Tabla 8:

Tabla 8

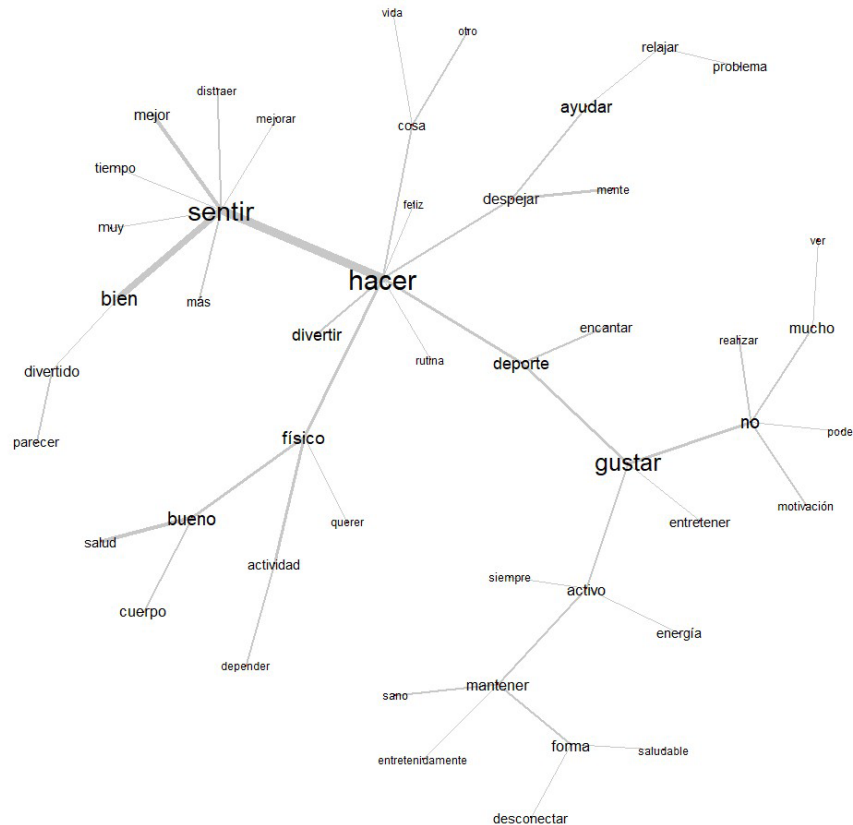
Ejemplos de la clase bienestar emocional y crecimiento personal

χ^2	Ejemplos de respuestas
110,9	“Sí, porque siento que estoy haciendo algo por mí”
60,5	“Sí, porque te hace más fuerte”

En la Figura 2 se presentan las relaciones entre las palabras del corpus, en la cual podemos observar que el término “hacer” se sitúa como núcleo central del árbol, actuando como eje de conexión léxica. Este verbo conecta marcadamente con “sentir”, al tiempo que con términos como “físico” y “despejar”. Por otro lado, el nodo “sentir” se vincula fuertemente con “bien”, formando una subred donde emergen “divertido” y “parecer”. Desde “hacer”, también parte una conexión hacia “físico”, que a su vez se asocia con palabras como “bueno”. Otra rama importante conecta “hacer” con “deporte”, que a su vez se une con “gustar”. Además, el término “ayudar” se relaciona con “hacer” a través de las palabras “despejar” y “mente”, mientras que el nodo “no” se conecta con “gustar” en una relación más débil, acompañado de términos como “mucho”, “ver”, y “motivación”.

Figura 2

Diagrama de similitud léxica a partir de las respuestas a la pregunta “¿Te gusta realizar actividad física? ¿Por qué?”.



Discusión

La relación entre actividad física, inteligencia y personalidad en la adolescencia ha sido objeto de creciente interés en la investigación científica, no solo por sus implicaciones en la salud física, sino también por su impacto en el desarrollo cognitivo, emocional y social (Penedo y Dahn, 2005; Ruiz-Ariza et al., 2021). Tradicionalmente, los mitos vinculados a las altas capacidades han condicionado su percepción social y educativa, atribuyéndoles rasgos como aislamiento

social, fragilidad física o un perfil homogéneo de personalidad (Riba y Extremiana, 1998; Borges del Rosal y Pérez Tejera, 2019). En este contexto, los hallazgos de nuestro estudio aportan evidencia valiosa sobre la diversidad de experiencias y motivaciones de los adolescentes, incluyendo aquellos con altas capacidades, y permiten matizar las ideas preconcebidas sobre este colectivo sin pretender generalizaciones absolutas. Más que formular afirmaciones absolutas sobre este grupo, los resultados ofrecen un punto de referencia útil y actualizado para

comprender su realidad y orientar futuras líneas de investigación.

En relación con la inteligencia, los resultados evidencian una asociación significativa pero débil con la práctica de actividad física. Este hallazgo coincide parcialmente con estudios como los de Martín-Martínez et al. (2015) o Ishihara et al. (2021), que identifican efectos más sólidos sobre dimensiones cognitivas específicas. Del mismo modo, Ruiz-Ariza et al. (2021) señalan el papel del ejercicio en la plasticidad cerebral y el rendimiento académico, si bien nuestros resultados sugieren que la inteligencia no constituye un factor determinante por sí misma. Más bien, parece funcionar como un elemento complementario junto con variables motivacionales y contextuales.

Respecto a la personalidad, se observó que la extraversión y la responsabilidad se asocian de manera significativa con la práctica de ejercicio, mientras que otros rasgos como la apertura a la experiencia, la amabilidad o el neuroticismo no mostraron efectos consistentes. Estos datos coinciden con investigaciones que destacan el papel de la extraversión en la preferencia por actividades sociales y grupales (Engels et al., 2022), así como de la responsabilidad en la adherencia a rutinas (Rhodes et al., 2005). Este patrón se ve reforzado por el análisis cualitativo: la clase “disfrute del deporte y estilo de vida activo” se asoció con niveles altos de extraversión, mientras que la clase “desconexión emocional” mostró relación con niveles medios. No obstante, estas asociaciones deben interpretarse con cautela, dado que el análisis cualitativo no permite establecer perfiles de personalidad diferenciados, sino tendencias expresivas sobre los motivos y barreras percibidos.

El análisis de género confirma un patrón ampliamente descrito en la literatura: las chicas presentan niveles más bajos de actividad física que los chicos (Carrillo et al., 2017; Fernández et al., 2021). Este resultado apunta a que las diferencias en la práctica no se explican prioritariamente por variables cognitivas o de personalidad, sino por condicionantes socioculturales que afectan especialmente a las adolescentes (Martínez y Bernal, 2015). En coherencia con ello, la clase “barreras personales y motivacionales” incluye referencias a la falta de tiempo, motivación o energía que podrían estar influidas por estereotipos de género y desigualdades en el acceso a los espacios deportivos. En el caso concreto de las altas capacidades, estas dinámicas podrían solaparse con creencias sobre el rol académico o intelectual, si bien los datos del presente estudio no permiten confirmar esta interacción.

En conjunto, los resultados permiten concluir que la práctica de actividad física no depende exclusivamente de la inteligencia ni se asocia a un perfil único de personalidad, sino que responde a un entramado multifactorial en el que confluyen variables individuales, sociales y contextuales. El análisis cualitativo contribuye a esta interpretación al identificar cinco clases de significado: “desconexión emocional”, “beneficios para la salud física y mental”, “barreras personales y motivacionales”, “disfrute del deporte y estilo de vida activo” y “bienestar emocional y crecimiento personal”. Estas categorías no se limitan a confirmar los datos cuantitativos, sino que aportan matices relevantes sobre los motivos, percepciones y obstáculos vinculados a la actividad física. Por ejemplo, mientras las clases centradas en el disfrute o el bienestar emocional reflejan experiencias positivas y motivacionales, otras como las

barreras personales revelan limitaciones cotidianas que dificultan la participación, especialmente en quienes presentan menor nivel de actividad.

Los resultados del presente estudio tienen varias implicaciones tanto para la investigación como para la práctica educativa y social. En términos prácticos, los hallazgos pueden orientar a docentes, orientadores y profesionales de la salud en la promoción de la actividad física entre adolescentes, destacando la importancia de atender tanto las motivaciones positivas (disfrute, bienestar emocional) como las barreras percibidas (falta de tiempo, baja motivación). Asimismo, los datos sugieren que las intervenciones deberían ser sensibles a diferencias de género, promoviendo la participación de chicas en contextos escolares y extraescolares, y favoreciendo estrategias que integren la actividad física con el desarrollo emocional y social de los estudiantes.

De cara a futuras investigaciones, sería pertinente profundizar en los mecanismos mediante los cuales la práctica de ejercicio contribuye al desarrollo cognitivo y emocional, considerando variables mediadoras como la motivación, el apoyo familiar o el entorno escolar. Asimismo, resultaría relevante incorporar diseños que permitan analizar específicamente a adolescentes con altas capacidades, a fin de determinar en qué medida los estereotipos tradicionales se mantienen o se diluyen en función de sus experiencias reales. También sería necesario explorar cómo influyen las diferencias de género en la vivencia de la actividad física dentro de este colectivo, con el objetivo de diseñar intervenciones educativas que promuevan la equidad y la participación.

Finalmente, una de las limitaciones del estudio radica en la ausencia de un cálculo previo del tamaño muestral. La selección de participantes mediante muestreo por conveniencia, aunque resultó en una muestra considerable ($n = 369$) y comparable a otros trabajos, no permitió establecer de antemano parámetros estadísticos como el nivel de confianza, la potencia o el tamaño del efecto esperado. A ello se suma que el análisis cualitativo, si bien complementa los hallazgos, no se orientó a establecer comparaciones entre grupos específicos, como los adolescentes con altas capacidades. Estas limitaciones deberán tenerse en cuenta al interpretar los resultados y al diseñar investigaciones futuras con enfoques más específicos y robustos.

Referencias bibliográfica

- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2009). Superdotación y altas capacidades, tierra de mitos. *Revista de Investigación para Alumnos de Psicología y Logopedia*, 3, 1-11.
- Borges del Rosal, A., y Pérez Tejera, J. (2019). IV Jornadas Internacionales sobre Panorámica de Intervención en Altas Capacidades Intelectuales.
- Brüchle, W., Schwarzer, C., Berns, C., Scho, S., Schneefeld, J., Koester, D., Schack, T., Schneider, U., y Rosenkranz, K. (2021). Physical Activity Reduces Clinical Symptoms and Restores Neuroplasticity in Major Depression. *Frontiers In Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.660642>
- Carrillo, V. J. B., Sierra, A. C., Loais, A. J., González-Cutre, D., Galindo, C. M., y Cervelló, E. (2017). Diferencias según género en el tiempo empleado por adolescentes en actividad sedentaria y actividad física en diferentes segmentos horarios del día. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (31), 3-7.
- Casimiro Andújar, A. J., Águila Soto, C., y Delgado Fernández, M. (2017). *Actividad física, educación y salud*.
- Costa, P. T., Jr., y McCrae, R. R. (2000). Neo Personality Inventory. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 5, pp. 407-409). Oxford University Press.
- Dunker, F., Freund, P. A., y Engels, E. S. (2020). Does Perceived Stress Affect the Relationship Between Personality and Sports Enjoyment? *European Journal Of Health Psychology*, 27(2), 45-54. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000048>
- Engels, E. S., Reimers, A. K., Pickel, M., y Freund, P. A. (2022). Personality traits moderate the relationships between psychological needs and enjoyment of physical activity. *Psychology of Sport and Exercise*, 61, 102197. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2022.102197>
- Fernández, J. E. R., Díaz, J. R., Martín, P. J. N., y Patón, R. N. (2021). *Actividad física realizada por escolares españoles según edad y género*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7590955>
- Herranz, N. (2017). Elaboración de un test adaptativo informatizado para la medida de la inteligencia general a través de la teoría de respuesta al ítem. [Tesis Doctoral], Universidad de La Laguna.
- Hormazábal-Peralta, Alonso, Espinoza, Javiera, Cáceres, Pablo, y Lizana, Pablo-A.. (2018). Adolescents with high intellectual ability: differences in body composition and physical activity by sex. *Nutrición Hospitalaria*, 35(1), 38-43. <https://dx.doi.org/10.20960/nh.1170>
- Ishihara, T., Miyazaki, A., Tanaka, H., Fujii, T., Takahashi, M., Nishina, K., ... y

- Matsuda, T. (2021). Childhood exercise predicts response inhibition in later life via changes in brain connectivity and structure. *NeuroImage*, 237, 118196. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2021.118196>
- Kowalski, K. C., Crocker, P. R., y Kowalski, N. P. (1997). Convergent Validity of the Physical Activity Questionnaire for Adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 9(4), 342-352. Retrieved May 5, 2025, from <https://doi.org/10.1123/pes.9.4.342>
- Martín-Martínez, I., Chiroso-Ríos, L. J., Reigal-Garrido, R. E., Hernández-Mendo, A., Juárez-Ruiz-de-Mier, R., y Guisado-Barrilao, R. (2015). Efectos de la actividad física sobre las funciones ejecutivas en una muestra de adolescentes. *Anales de psicología*, 31(3), 962-971. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.171601>
- Martínez-Gómez, D., Martínez-de-Haro, V., Pozo, T., Welk, G. J., Villagra, A., Calle, M. E., Marcos, A., y Veiga, O. L. (2009). Fiabilidad y validez del cuestionario de actividad física PAQ-A en adolescentes españoles. *Revista española de salud pública*, 83, 427-439.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Directrices de la OMS sobre actividad física y hábitos sedentarios: de un vistazo*. <https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240014886>
- Penedo, F. J., y Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current opinion in psychiatry*, 18(2), 189-193. <https://doi.org/10.1136/bjbm.2006.028860>
- i Riba, S. S., y Extremiana, A. A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 3-25.
- Rhodes, R. E., y Smith, N. E. I. (2006). Personality correlates of physical activity: a review and meta-analysis. *British journal of sports medicine*, 40(12), 958-965.
- Ruiz-Ariza, A., Suárez-Manzano, S., López-Serrano, S., y Martínez-López, E. J. (2021). La actividad física como medio para cultivar la inteligencia en el contexto escolar - Physical activity as means of cultivating intelligence in a school context. *Revista Española de Pedagogía*, 79(278), 161-178. <https://www.jstor.org/stable/26975256>
- 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.
- Sundquist, K., Qvist, J., Sundquist, J., y Johansson, S. E. (2004). Frequent and occasional physical activity in the elderly: a 12-year follow-up study of mortality. *American journal of preventive medicine*, 27(1), 22-27. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2004.03.011>
- Ursino, D. J., Aune, S., Galibert, M. S., y Lozzia, G. (2023). *Asociaciones entre*

los rasgos de personalidad y actividad física.

Vigil-Colet, A., Morales-Vives, F., Camps, E., Tous, J., y Lorenzo-Seva, U. (2013). Development and validation of the overall personality assessment scale (OPERAS). *Psicothema*, 25(1), 100-106.

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>

**PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS DE ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD:
DETECCIÓN E IDENTIFICACIÓN.**

María Asunción García Aranda

Exdocente de la Comunidad Autónoma de la Rioja (España) y miembro del SIG
“Empowering Families with High Ability Children” del ECHA.

Correspondencia: womanin2000@hotmail.com

Resumen

El presente artículo forma parte de un estudio más amplio de la percepción de las familias con hijos e hijas de alta capacidad en el que se analizan la detección, identificación y atención junto a la formación de los agentes educativos. Se empleó una metodología mixta, mediante la aplicación de un cuestionario de 22 ítems, completado por 132 participantes. En esta primera parte, el análisis se centra específicamente en los procesos de detección e identificación, abordando tanto las percepciones familiares como los factores que inciden en la misma. En el análisis se describen las dificultades y las medidas adoptadas junto a las acciones que han resultado más eficaces en estos procesos. Los resultados evidencian una situación deficiente, marcada por tiempos de espera prolongados para la identificación, cierta carencia de recursos y sobre todo de formación como principal causa de la situación descrita. Finalmente, se realizan sugerencias de abordaje que puedan generar cambios efectivos.

Palabras clave: Alta capacidad, familias, percepción, detección, identificación

Abstract

This article is part of a broader study on the perceptions of families with gifted children, which analyzes detection, identification, and support, alongside the training of educational professionals. A mixed-methods approach was used, involving the administration of a 22-item questionnaire completed by 132 participants. This first part of the study focuses specifically on the processes of detection and identification, addressing both family perceptions and the factors that influence their effectiveness. The analysis describes the challenges reported by families, highlighting the measures they have taken and the actions that have proven most effective throughout these processes. The results reveal a deficient situation, characterized by prolonged waiting times for identification, a lack of resources, and, above all, insufficient training, which emerges as the main factor underlying the current shortcomings. The article concludes with suggestions for strategies that could lead to effective change.

Keywords: Giftedness, families, perception, detection, identification

Introducción

La percepción constituye un proceso cognitivo esencial mediante el cual interpretamos e integramos la información sensorial recibida para atribuirle significado. (Alonso Serna, 2021). En el ámbito educativo, la percepción no se limita a los estímulos sensoriales directos, sino que se configura como un proceso social y emocional, influido por las experiencias previas, las expectativas y los contextos culturales en los que se sitúan las familias (Dubet & Martuccelli, 1998). Esta perspectiva destaca la necesidad de considerar la percepción familiar como una variable esencial en el análisis de la atención educativa, especialmente en colectivos específicos como el alumnado con altas capacidades intelectuales (ACI). Las administraciones educativas a menudo tienen la visión de sus distintos agentes y en menor medida recibe o analiza la realidad desde el punto de vista familiar. Por este motivo, este estudio se realizó entre familias de alumnado con alta capacidad. La atención educativa a este alumnado es un tema que, en las redes sociales, que contienen numerosos grupos de apoyo, interesa y preocupa a cientos de familias a lo largo de toda la geografía española y más allá de nuestras fronteras.

A pesar de que, en España, en los últimos años se ha realizado un gran esfuerzo y de que ha cambiado la ley educativa, hoy en día sigue habiendo dificultades en el tema de la identificación y posteriormente, a menudo, en recibir una respuesta educativa adecuada. No es hasta la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, cuando se establece, en su Artículo 76, que corresponde a las administraciones

educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Diferentes estudios señalan la importancia de las políticas a nivel gubernamental y que una valoración más positiva a ese nivel puede tener un impacto en la percepción sobre la necesidad de identificar e intervenir en el alumnado con ACI (Wirthwein et al., 2019).

El profesorado es un elemento clave para la identificación del alumnado con altas capacidades pues son los que mejor los conocen dentro del proceso de aprendizaje por lo que pasan mucho tiempo con ellos y conocen sus fortalezas y áreas de oportunidad para el aprendizaje (Cotar y Kukanja, 2015; Kaya, 2019). Sin embargo, las nominaciones de maestros pueden introducir sesgos debido a la persistencia de conceptos erróneos o mitos en torno a la superdotación, particularmente cuando los maestros carecen de la capacitación adecuada, una preocupación respaldada por estudios recientes (Medina-Castro et al., 2024; Bahar & Maker, 2020; Siegle et al., 2024).

Para analizar la situación desde la perspectiva familiar, se ha diseñado un cuestionario semiestructurado, con preguntas abiertas y preguntas con respuesta múltiple. Esto arroja unos datos porcentuales y también permite recabar distintas percepciones y casos más frecuentes de manera descriptiva, con el objetivo de hacer llegar los resultados y conclusiones a las administraciones educativas para que puedan tenerlas en cuenta y tomar decisiones efectivas que puedan revertir o mejorar esta situación en

algún aspecto.

Los datos de identificaciones que figuran en las estadísticas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes son muy bajos todavía. [Alumnado con altas capacidades intelectuales \(1\) por comunidad autónoma/provincia, sexo y enseñanza/curso \(1\).](#)

Si analizamos estos datos comprobaremos que el incremento en la identificación durante un curso escolar, del 2021/2022 al 2022/2023, actualizado en 2024, fue de 5.158

identificaciones en todo el sistema de enseñanza no universitaria. Y con la última actualización, en mayo de 2025, el número de identificaciones, respecto al año escolar anterior se ha visto incrementado hasta los 7.144 casos, una cifra algo superior pero insuficiente destacando la baja identificación en educación infantil y su progresión mínima.

En la tabla 1 se muestran los datos oficiales sobre el número de identificaciones anuales en las enseñanzas no universitarias, con especial atención al 2º ciclo de Educación Infantil.

Tabla 1
Identificaciones anuales según estadísticas oficiales

<i>Año escolar</i>	<i>Identificaciones totales en enseñanzas No universitarias</i>
<i>2021/2022</i>	<i>46.238</i>
<i>2022/2023 actualizado en 2024</i>	<i>51.396</i>
<i>2024/2025 actualizado en mayo 2025</i>	<i>58.540</i>
<i>Año escolar</i>	<i>Identificaciones 2º ciclo Educación Infantil</i>
<i>2021/2022</i>	<i>227</i>
<i>2022/2023</i>	<i>325</i>
<i>2024/2025</i>	<i>346</i>

En el total del sistema no universitario, se contabiliza un incremento de 7.144 identificaciones en el último año. Si atendemos a los datos del ministerio de educación, que indican un total de 8.319.029 de matriculaciones, las 58.540 identificaciones representarían tan sólo un 0,70 %. Una cifra tremendamente baja y lejos de las estimaciones más frecuentes.

La Tabla 2 presenta la distribución del número total de identificaciones del curso 2024/2025 según la etapa educativa. Se observa que la mayoría de las identificaciones se concentran en Educación Primaria y la ESO, mientras que etapas como Formación Profesional y Educación Infantil registran cifras significativamente menores.

Tabla 2

Número de identificaciones por etapa

Etapa	Identificaciones
Infantil	346
Primaria	23.307
ESO	24.438
Bachillerato	9.052
FP	1.397
Total	58.540

Nota. Datos tomados del Ministerio de Educación, Formación Profesional y deporte.

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/>

Detectar el potencial de nuestros escolares se vuelve especialmente relevante al considerar que, en España, alrededor del 95 % de los alumnos con altas capacidades no están identificados (Tourón & Gutiérrez, 2024). El presente estudio pretende conocer la realidad de las familias desde su perspectiva y detectar las causas y consecuencias relacionadas con estos bajos datos de identificación con el objetivo de trasladar los resultados a la administración educativa de modo que no puedan ignorar un abordaje efectivo de esta cuestión.

Método

Se utilizó un enfoque mixto, con análisis cuantitativo y cualitativo de los datos recogidos mediante un cuestionario en línea, dirigido a familias con hijos e hijas con alta capacidad intelectual. El cuestionario fue distribuido a través de dos grupos privados en redes sociales dedicados a esta temática. La participación en este estudio fue completamente voluntaria. El cuestionario se administró a través de la plataforma Google Forms, donde se explicaba claramente el objetivo del estudio, las instrucciones para completarlo y las condiciones de participación. Las personas

participantes pudieron enviar sus respuestas de forma totalmente anónima, sin que se registraran datos personales identificativos, incluidos correos electrónicos o direcciones IP.

Para garantizar la privacidad, se habilitó específicamente la opción de no recopilar direcciones de correo electrónico ni otros datos asociados a la identidad del participante. No obstante, se ofreció de forma opcional un correo electrónico de contacto del investigador para aquellas personas que desearan realizar consultas adicionales o establecer comunicación directa.

Este procedimiento se ajusta a los principios éticos de confidencialidad, respeto y consentimiento informado, y cumple con lo establecido en la normativa vigente sobre protección de datos personales (Reglamento (UE) 2016/679 – RGPD).

Este análisis presenta las percepciones de los padres de hijos con alta capacidad en torno a las barreras y dificultades encontradas en relación con el proceso de detección e identificación, su visión respecto a aspectos de formación de familias, directores, docentes y orientadores, así como

a la descripción tanto de dificultades y, argumentos y comentarios contrarios a la identificación y la detección de las medidas más efectivas o eficaces para lograr la misma.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 132 familias con hijos e hijas con alta capacidad intelectual, procedentes de diversas comunidades autónomas del territorio español que formaban parte de asociaciones o grupos de apoyo privados en redes sociales (4500 miembros aprox.). Esto permitió acceder a un colectivo con un alto grado de implicación e interés en la temática que aportó una perspectiva rica y contextualizada sobre las experiencias familiares.

Este estudio no incluyó el análisis de diferenciación geográfica ni demográfica. Este estudio no pretende abordar cuestiones de diferenciación geográfica, o de algún otro tipo (edad, género...) por ello la procedencia entre otros datos, no fue solicitada, aunque algunas respuestas mencionan la comunidad autónoma de pertenencia, como Baleares, Aragón, Cataluña, Extremadura, Andalucía o Madrid, entre otras.

Instrumento

Se elaboró un cuestionario con 22 preguntas con un lenguaje claro y accesible. El instrumento elaborado *ad hoc* para ello fue un cuestionario construido en Google Forms y los resultados se exportaron a una hoja de cálculo en Microsoft Excel para su análisis. El cuestionario incluyó tanto preguntas cerradas (opciones: "sí", "no", "no lo sé") como preguntas abiertas, permitiendo a las familias describir barreras, dificultades, acciones eficaces y experiencias personales.

Los ítems se organizaron en torno a cuatro bloques temáticos: detección, identificación, formación y atención educativa. Previamente a su aplicación, el cuestionario fue revisado por expertos universitarios, quienes validaron su pertinencia y claridad.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con grupos privados en redes sociales de familiares de alumnado con altas capacidades, así como con alguna asociación de esta tipología, del territorio nacional. Se explicó a las familias la naturaleza y objetivos del estudio y se informó que el mismo era voluntario anónimo y no remunerado. A continuación, el enlace al cuestionario fue compartido en los grupos mencionados, quedando disponible para ser completado en línea. El formulario incluía instrucciones detalladas para su correcta cumplimentación.

Posteriormente, los datos fueron procesados en Excel y se utilizaron herramientas como LiveGap Charts para la creación de gráficos. Además, se emplearon programas de análisis léxico, como Grasp y Lexicool, junto con herramientas de inteligencia artificial, para realizar conteos de términos y detectar patrones de repetición en las respuestas abiertas.

Resultados

Los resultados se han analizado en base a dos categorías: detección e identificación. El tamaño de muestra total fue de 132 participantes, sin embargo, en algunos ítems específicos, el número de respuestas válidas varió debido a respuestas omitidas.

Detección

La Tabla 3 muestra quiénes fueron los primeros agentes en detectar indicios de alta capacidad en el alumnado. Destaca el papel

de la familia, que fue el agente identificador en la mayoría de los casos (67,7 %), por encima del centro educativo y otros profesionales.

Tabla 3

Primer agente en la detección de la alta capacidad

Agente identificador	n	%
Familia	90	67.7
Centro educativo	31	23.8
Otros	11	8.4

Las familias no han especificado a qué agente identificador pertenecen los 11 casos indicados como “otros”.

En la Tabla 4 se refleja el nivel educativo en el que las familias detectan por

primera vez indicios de alta capacidad en sus hijos e hijas. La mayoría de estas detecciones se producen durante la etapa de Educación Infantil (64,8 %), lo que refleja una identificación temprana por parte del entorno familiar.

Tabla 4

Nivel educativo en el que la familia detecta la posible alta capacidad

Etapas	n	%
Infantil	86	64.8
Primaria	43	32.8
Secundaria	3	2.2

Esta primera impresión de una posible alta capacidad, todavía no identificada, se produce cuando el alumno o alumna está en la etapa de segundo ciclo de educación infantil. Un dato significativamente superior al que arroja la detección en educación primaria y secundaria.

Identificación

Como se observa, la Tabla 5 ofrece las respuestas de los centros educativos ante las peticiones de identificación de alta capacidad realizadas por las familias. Una amplia mayoría de los centros (74,8 %) no realiza la evaluación ni acepta evaluaciones privadas. En menor medida, algunos centros sí llevan a cabo la evaluación (16,8%) o aceptan informes externos (8,4%).

Tabla 5

Respuesta del centro educativo a la petición de identificación

Respuesta	<i>n</i>	%
<i>Realiza la evaluación</i>	22	16.8
<i>Acepta la evaluación privada</i>	11	8.4
<i>No evalúan o no aceptan la evaluación privada</i>	99	74.8

El estado de identificación del alumnado en sus respectivos centros educativos se presenta en la Tabla 6. Se observa cómo el 62,13% de los hijos e hijas

de los encuestados, se encuentra identificado oficialmente como alumnado con alta capacidad, mientras que el 37,87% no ha sido identificado por el centro. Tabla 6

Tabla 6

Identificaciones en el centro educativo

Estado de identificación	<i>n</i>	%
Identificados	82	62.13
No identificados	50	37.87

Actitudes, motivaciones y respuesta del centro educativo ante la evaluación para la identificación.

(14,67%), diagnóstico alternativo (4,58%) y derivación a otros servicios (2,75%).

La Tabla 7 presenta las distintas respuestas de los centros educativos ante las solicitudes de identificación realizadas por las familias. La mayoría de los centros (41,28%) indican que no perciben la necesidad de identificar, mientras que el 20,18% propone iniciar el proceso. Se registran también casos de negación o resistencia (16,51%), aplazamientos

Tabla 7

Respuesta del centro educativo ante la petición familiar de identificación

Respuesta	n	%
No lo ven	45	41.28
Propone	22	20.18
Negación/resistencia	18	16.51
Pospone	16	14.67
Otro diagnóstico	5	4.58
Derivación externa	3	2.75

Nota: Se analizaron 109 respuestas ($n = 109$), correspondientes a los casos en los que la petición de evaluación partió de la familia.

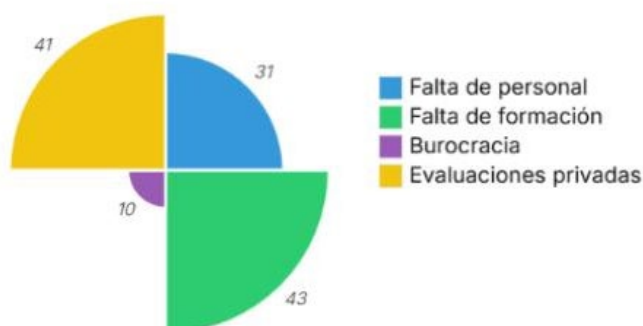
Las distintas respuestas del centro educativo se muestran en orden decreciente de casos. Ante la posibilidad de iniciar un proceso de cara a la identificación de la alta capacidad, los datos reflejan que la actitud más común por parte del centro educativo es de escepticismo o negación, expresada con frases como “no lo veo”. Tan sólo en menos de una quinta parte el centro propone la evaluación, datos reflejan una baja

predisposición a la identificación.

Causas de la falta de realización del proceso de identificaciones en los centros educativos recibidas y/o percibidas por las familias. Las principales causas señaladas para la baja tasa de identificación de alumnado con alta capacidad se ilustran en la Figura 1. Destacando como causa principal la falta de formación del profesorado.

Figura 1

Causas de la baja identificación



Los principales obstáculos percibidos por las familias participantes en este estudio, en el proceso de evaluación para alumnos con alta capacidad, se distribuyen en cuatro categorías, tal como se muestra en el gráfico. Destaca, entre ellos, la falta de formación del personal educativo (43 casos) como causa principal de la baja identificación. En segundo lugar, la negativa a aceptar las evaluaciones privadas o externas (41 casos), señalando que en muchos centros educativos estos informes no fueron aceptados, lo que causó demoras adicionales. Como tercer factor se señala cierta falta de personal o recursos (31 casos) que producen retrasos en la orientación y evaluación debido a la sobrecarga laboral. Y en último lugar se presenta la burocracia como factor limitante, ya que 10 casos reportan que el proceso se

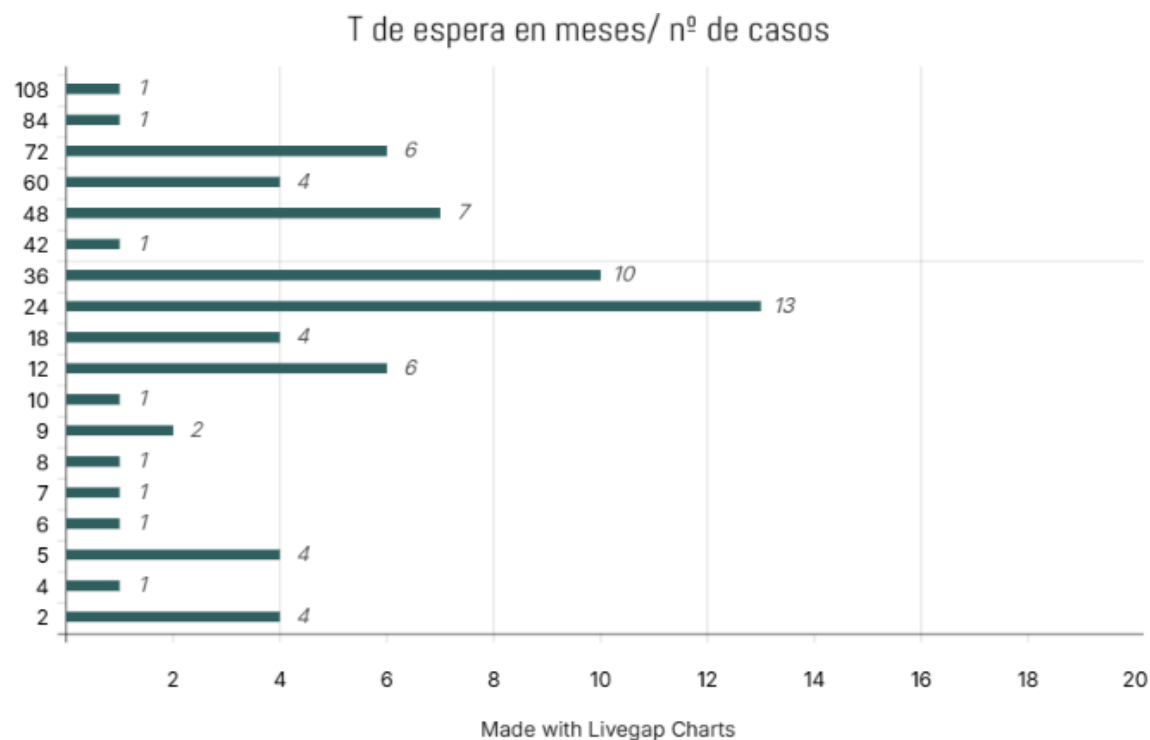
ralentiza debido a los procedimientos formales que deben seguirse.

Periodo de espera para la identificación

En cuanto al tiempo de espera para la realización de la identificación del alumnado con alta capacidad, en la Figura 2 se observa una alta frecuencia en el periodo de 24 y 36 meses y una muy baja en los extremos de los valores superior e inferior.

Figura 2

Tiempo de espera para la identificación



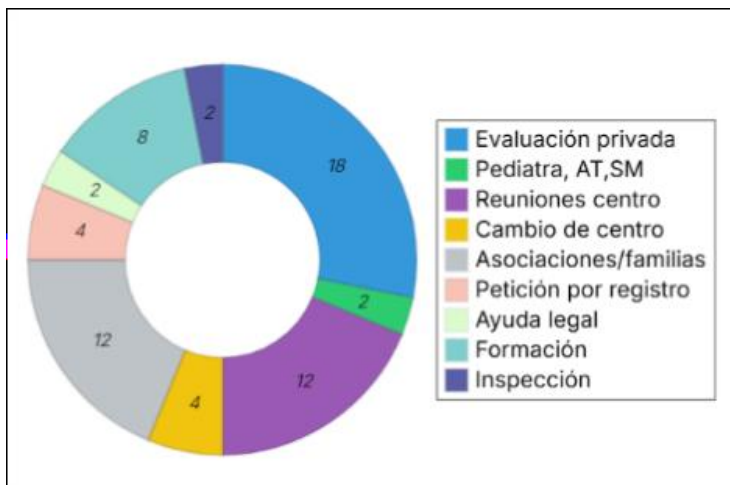
El tiempo promedio que las familias han tenido que esperar para lograr la identificación de la alta capacidad ha sido superior a los dos años, específicamente 31.6 meses (aproximadamente 2.6 años).

Respuesta de las familias ante la negativa escolar a iniciar el proceso de identificación.

Los datos mostrados por la Figura 3 indican las diversas medidas adoptadas por las familias para lograr la identificación de sus hijos e hijas, siendo la realización de evaluaciones externas la más frecuente. En menor medida, recurren a la inspección educativa, servicios públicos de pediatría, salud mental, atención temprana o asesoría legal.

Figura 3

Medidas adoptadas por las familias para conseguir la identificación de sus hijos e hijas



El análisis de las respuestas (Figura 3) muestra una variedad de respuestas activas por parte de las familias, ante la demora o negativa de los centros para realizar la identificación del alumnado con alta capacidad siendo la más frecuente la realización de una evaluación diagnóstica privada.

La combinación de varias acciones ha sido clave: consultas con médicos y especialistas que generan informes recomendando la evaluación; solicitudes formales al centro con registro oficial; insistencia constante ante el equipo

educativo; y en algunos casos, el cambio de centro escolar. Además, las familias buscan apoyo en asociaciones y grupos especializados, donde reciben asesoramiento, formación y respaldo emocional, aunque no todas reciben la ayuda esperada.

Otras medidas incluyen la búsqueda de ayuda legal, la formación personal y el intercambio de experiencias con otras familias. Estos resultados reflejan la complejidad del proceso y la necesidad de mejorar los mecanismos institucionales para facilitar la identificación y atención

temprana (Medina-Castro et al., 2024).

Percepción sobre el impacto de la formación en la detección e identificación

La totalidad de las familias participantes (100%) coincidió en que la formación de todos los agentes educativos contribuiría significativamente a mejorar los procesos de detección e identificación del alumnado con alta capacidad intelectual.

Las respuestas de las familias reflejan una fuerte percepción de que la formación continua y específica del profesorado en el ámbito de la alta capacidad es fundamental para una comprensión adecuada de las características de este alumnado y por tanto para su detección e identificación.

“La formación es esencial. Entenderían sus características, lo que ya sería un triunfo.”

Tras la formación se han visto cambios y han aumentado el número de identificaciones.”

Se aprecia también una clara relación entre la formación docente y una detección más temprana del alumnado con alta capacidad, así como una influencia positiva en el clima del aula y la calidad de la atención educativa. Esa mejora en la detección permitiría intervenir de manera más efectiva y oportuna. *“Si desde el aula, desde pequeños, se les detecta pronto, será más fácil atender sus necesidades y que el niño se sienta más comprendido.”*

Discusión

La interpretación de los resultados se ha realizado en base a las dos categorías

mencionadas anteriormente: detección e identificación de la alta capacidad.

De los resultados se desprende que la percepción de la alta capacidad se produce principalmente durante la educación infantil en casi dos tercios de los casos. En este sentido, diversas investigaciones avalan a padres y madres como los primeros “reconocedores” de la ACI a nivel familiar, identificando patrones de precocidad, aun cuando esta primera identificación no se realice de manera formal (Borges y Hernández-Jorge, 2018; Daglioglu y Suveren, 2013; Higuera-Rodríguez y Fernández, 2017).

Es muy significativo que sea la familia y no el centro educativo quién detecta la alta capacidad en un mayor número de casos pues, a priori, los docentes deberían estar formados y preparados para detectar los primeros indicios de precocidad y alta capacidad. No obstante, los resultados apuntan a que esto no es así.

También cabe destacar que esta detección se produce concretamente durante el segundo ciclo de educación infantil. (Tablas 3 y 4.) Según Tourón, Repáraz y Peralta (2006), muchos docentes presentan una capacidad limitada para identificar en sus aulas al alumnado con altas capacidades intelectuales, detectando menos del 25% de los casos reales, lo que refuerza la necesidad de una formación adecuada del profesorado para desarrollar concepciones ajustadas, actitudes positivas y competencias de identificación.

La detección del alumnado con altas capacidades suele ser realizada principalmente por el profesorado y los progenitores. En el caso del profesorado, una formación adecuada y libre de sesgos resulta

esencial para identificar de manera precisa a aquellos estudiantes que deben ser evaluados formalmente (Valadez Sierra, Betancourt Morejón, Borges del Rosal, & Ortiz Coronel, 2020). La identificación temprana es esencial para nutrir el potencial del niño y evitar el bajo rendimiento (Renzulli, 1990).

En otros estudios como el de Aperribai y Garamendi (2020), realizado en la Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari (BAM), se señala que *"el aspecto de la detección de las altas capacidades intelectuales que mayor enraizamiento ha presentado es aquel que indica las dificultades encontradas"*.

La convergencia entre los resultados del presente estudio y la evidencia previa permite afirmar que todavía persisten deficiencias importantes en el aspecto de la detección de la alta capacidad en el ámbito escolar.

La mayoría de los procesos de identificación en los centros educativos no se inician cuando la familia comunica que ha detectado la posible alta capacidad. A pesar de la detección temprana por parte de las familias, muchas identificaciones se producen años más tarde, bien por la realización de pruebas por parte del centro educativo o por aceptación de informes externos.

El motivo más repetido para no realizar la identificación por parte del centro es el recurrente "No lo veo". Otras respuestas se deben a que, a pesar de haber pasado meses o incluso años, el centro está realizando todavía la valoración o se pospone sin fecha por considerarlo prematuro o carente de sentido si posteriormente no se van a tomar medidas educativas.

En un primer momento las familias encuentran una gran resistencia y gracias a una variedad de medidas adoptadas por las mismas, tras largos periodos de tiempo (Figura 1) pueden llegar a conseguir que se produzca el proceso de identificación.

En algunos casos la identificación se produce tras la presentación de informes externos que no siempre se validan, aunque procedan de profesionales privados o del servicio público de salud.

También se han encontrado en este estudio algunas diferencias de opinión entre varios docentes o entre docentes y orientadores. En ocasiones, algunos niños o niñas no son evaluados hasta que un nuevo docente observa indicios y plantea la necesidad de realizar una evaluación o hasta que se manifieste algún problema o dificultad.

Ante la dilación o la negativa por parte de los centros educativos a llevar a cabo el proceso de identificación, muchas familias adoptaron diversas estrategias con el fin de obtener una respuesta satisfactoria a su demanda. En numerosos casos, fue necesaria la combinación de varias de ellas. Una de las vías más comunes fue la consulta con profesionales médicos o especialistas, comenzando por servicios de pediatría y, en algunos casos, continuando con salud mental o atención temprana, en busca de una derivación hacia los profesionales capacitados para realizar la evaluación correspondiente. Otra acción frecuente fue solicitar formalmente la evaluación al centro educativo, mediante la presentación de escritos registrados oficialmente.

En menor medida ante situaciones en que la actitud del centro educativo o el malestar del menor lo justificaban, algunas

familias optaron por el cambio de centro escolar. Asimismo, se presentan casos en los que se consiguió iniciar el proceso sólo ante la insistencia reiterada al equipo directivo e incluso solicitando la intervención de la inspección educativa.

Un número muy elevado de familias ha recurrido a la realización de evaluaciones privadas o externas, con el fin de obtener un diagnóstico que respaldara su solicitud ante el centro. Y en un bajo porcentaje han optado por buscar asesoramiento legal como parte del proceso para garantizar el derecho a la identificación y atención adecuada.

De manera complementaria, muchas familias decidieron formarse en el ámbito de la alta capacidad, con el objetivo de comprender mejor las necesidades de sus hijos e hijas, así como para poder darles una respuesta adecuada y justificar la petición de identificación. Consecuentemente, consideran que la mejor y mayor formación de los docentes permitiría una identificación más rápida, temprana y precisa, evitando retrasos que perjudican al alumnado con alta capacidad.

Finalmente, la consulta a otras familias con experiencias similares resultó ser una fuente de orientación valiosa, ya que permitió conocer alternativas y estrategias prácticas desde la experiencia directa. En este sentido orientativo, un alto porcentaje de familias (65,4%) recurrió a asociaciones de alta capacidad, redes sociales, foros y grupos como fuentes de orientación y apoyo. A través de estos espacios, muchas familias accedieron a información sobre los pasos a seguir, y en ocasiones recibieron asesoramiento directo de profesionales, valorando positivamente esta ayuda. Diversos estudios respaldan esta idea de que los progenitores suelen ser más

precisos que los maestros en reconocer las características de la superdotación. Sin embargo, los datos de este estudio muestran que, a pesar de ello, en muchos casos se consigue que la realización de los procesos de identificación pertinentes.

En este sentido, Jacobs (1971) ya señaló que los padres pueden identificar hasta el 62% de los niños superdotados en edad preescolar, mientras que los educadores solo logran identificar el 4,3. Louis y Lewis (1992) encontraron que el 61% de los padres identificaron correctamente a sus hijos como superdotados, y el 39% restante reconoció que sus hijos eran avanzados, aunque no alcanzaban el nivel de superdotación.

Otros autores señalaban en estudios anteriores, la importancia de la formación como facilitadora de cara a realizar los procesos de identificación de la alta capacidad. Según Aperribai y Garamendi (2020), aún es necesario profundizar en la formación del profesorado para que este desarrolle una comprensión adecuada y ajustada de las características del alumnado con alta capacidad intelectual (ACI), lo cual facilitaría también su identificación en el contexto escolar (Tourón, 2005).

A pesar de estas afirmaciones previas, las familias participantes en el presente estudio consideran que todavía la causa principal de los bajos datos de identificación son fundamentalmente consecuencia de la falta de formación del profesorado que contribuye a la incapacidad para reconocer indicios que no encajan con los estereotipos habituales. A todo ello hay que sumarle la carencia de recursos suficientes y una burocracia como factores limitantes.

Los resultados obtenidos en este estudio

reflejan que la familia sigue siendo el principal agente en la detección y evidencian la necesidad urgente de implementar acciones orientadas a la formación y sensibilización en torno a las altas capacidades, con el fin de mejorar los procesos de detección e identificación del alumnado con alta capacidad intelectual. En este sentido, resulta prioritario profundizar en las causas de la baja identificación, las cuales parecen ser consecuencia directa de la insuficiente formación del personal educativo, considerado un factor fundamental.

Se evidencia una deficiente detección junto a la presencia de obstáculos para la identificación, que arroja unos bajos resultados. Las dilaciones en la identificación, que ya se han mostrado superiores a dos años, retrasan la posterior atención educativa necesaria. Este aspecto mejoraría si se aceptaran los informes de profesionales externos aportados por las familias y se ofreciera una mayor y mejor formación a los agentes educativos.

Una mejora en esta formación y en los recursos humanos podría contribuir notablemente a producir un cambio, ya que la persistencia de estereotipos erróneos y el desconocimiento en la aplicación de medidas prácticas perjudican gravemente tanto a los aspectos de detección e identificación como a la atención educativa. Este contexto había sido reiteradamente expuesto en numerosos estudios previos, lo cual indica que la situación actual sigue siendo similar.

A pesar de que las leyes educativas en España otorgan la responsabilidad a las administraciones educativas, estas no parecen estar proporcionando ni la formación ni los recursos necesarios para

atender adecuadamente las necesidades de los centros, dificultando la implementación de una educación verdaderamente inclusiva. Es importante destacar el papel de las asociaciones y grupos de redes sociales, que son un gran punto de apoyo y un lugar de referencia para las familias. Es por ello por lo que sería deseable la colaboración e implicación de estas en los procesos de formación de las administraciones educativas y en el trabajo de sensibilización.

Debido a esta carencia detectada en el sistema educativo a través de la percepción de las familias en el presente estudio, sería necesario fortalecer la formación práctica del futuro profesorado desde la etapa universitaria, asegurando que los docentes en formación reciban una preparación adecuada para atender a este perfil de alumnado. Esta formación debería incluir contenidos específicos sobre características, necesidades y estrategias de intervención educativa para el alumnado con alta capacidad. Asimismo, se plantea la necesidad de mejorar la formación continua del profesorado en ejercicio, promoviendo que las administraciones educativas amplíen y diversifiquen la oferta formativa en este ámbito. Como medida innovadora, se sugiere la habilitación de plazas limitadas para que las familias puedan participar en dichas actividades formativas, favoreciendo así una mayor colaboración entre escuela y familia.

También cabría destacar la importancia de optimizar los procesos de identificación, a través de una homogeneización y definición de criterios claros para la aceptación de los informes externos presentados por las familias. Una ampliación de los recursos humanos disponibles para la realización de evaluaciones psicopedagógicas sería otra medida de

implementación en este aspecto.

En un plano más amplio, sería interesante impulsar campañas informativas a través de los medios de comunicación, con el objetivo de mejorar la comprensión social sobre las altas capacidades y erradicar estereotipos o mitos que dificultan una comprensión, identificación y atención adecuadas. Con este fin se debería fortalecer la colaboración entre las administraciones educativas y las asociaciones especializadas, coordinando esfuerzos y generando sinergias para avanzar hacia una mayor detección, identificación y atención al alumnado con alta capacidad. En este mismo sentido, sería recomendable revisar y actualizar los protocolos de actuación, estableciendo plazos formales que aseguren una respuesta adecuada en tiempo y forma, de cara a los procesos de evaluación e intervención.

Limitaciones del estudio

Es posible que ciertos factores contextuales, como las políticas educativas específicas de cada comunidad autónoma, la disparidad de criterios o protocolos en la identificación del alumnado con alta capacidad, o las diferencias de nivel socioeconómico y cultural, hayan influido en las percepciones expresadas por las familias.

Alcance de los resultados

Los resultados obtenidos deben interpretarse en el marco específico de la muestra y contexto estudiados. A pesar de las limitaciones, el estudio aporta información valiosa sobre las percepciones y desafíos que afrontan las familias en los procesos de identificación de alumnado con altas capacidades intelectuales, destacando

la necesidad de mejorar los procesos de detección e identificación.

Referencias

- Aperribai, L., & 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. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467>
- Borges del Rosal, M. Á., & Hernández-Jorge, C. M. (2018a). Alta capacidad en la familia: Detección temprana de la superdotación. *TALINCREA: Revista de Investigación en Creatividad y Aprendizaje*, 4(2), 40-48. <https://doi.org/10.32870/talincrea.v4i2>
- Valadez Sierra, M. D. D., Betancourt Morejón, J., Borges del Rosal, A., & Ortiz Coronel, G.E. (2020). La detección de altas capacidades por parte de los progenitores: ¿Es exacta su apreciación? *Acción Psicológica*, 17(1), 117-132. <https://doi.org/10.5944/ap.17.1.27411>
- Čotar Konrad, S., & Kukanja Gabrijelčič, M. (2015). Professional competences of preschool teachers for working with gifted young children in Slovenia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 3(2), 65-78. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/512507>
- Dağlıoğlu, H. E., & Suveren, S. (2013). The role of teacher and family opinions in identifying gifted kindergarten children and the consistence of these views with children's actual performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 444-453. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016661.pdf>
- Del Caño-Sánchez, M., & Fernández-Redondo, J. J. (2010). Alumnos con altas capacidades en ESO. Una experiencia de atención educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 465-478. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832326050.pdf>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *Sociología de la experiencia* (J. A. Álvarez, Trad.). Editorial Anagrama.
- Gómez-Arizaga, M. P., Truffello Palau, A., & Kraus Friedmann, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades intelectuales. *Perspectiva Educacional*, 58(3), 156-177. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.837>
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Catalán, S., Sandoval-Rodríguez, K., & Schiller, M. (2024). Percepciones parentales sobre hijos con alta capacidad y experiencia escolar. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e18, 1-17. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e18.5547> redie.uabc.mx+1
- Hernández Torrano, D., & Gutiérrez

- Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual [The study of high intellectual ability in Spain: Analysis of the current situation]. *Revista de Educación*, 364. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, núm. 106, de 4 de mayo de 2006, pp. 17158–17207. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>
- Medina-Castro, M., Abín, A., & Fernández, E. (2024). Concepción de las familias y la escuela sobre las Altas Capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 1-10. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.244>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2023-2024*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/eu/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2023-2024.html>
- Renzulli, J. S. (1990). Young gifted children. *National Research Center on the Gifted and Talented*. <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/nov9108/>
- Tourón, J., Fernández, J., & Rellero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación: Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Revista de Educación*, 9, 95-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2476364>
- Toxclair, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., Borges del Rosal, A., & Ortiz Coronel, G. E. (2020). La detección de altas capacidades por parte de los progenitores, ¿es exacta su apreciación? *Acción Psicológica*, 17(1), 117-132. <https://doi.org/10.5944/ap.17.1.27411>
- Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F., & Steinmayr, R. (2019). Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. *Learning and Individual Differences*, 73, 16–29. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.006>

Anexo I

Cuestionario para familias de alumnado con alta capacidad

- *¿El alumno/a ha sido identificado y reconocido con Alta Capacidad por parte del centro educativo?*
- *Esa primera impresión, ¿en qué etapa de la escolarización se da?*
- *En caso de que la petición de identificación partiera de la familia, ¿Cuál fue la respuesta del centro? (ofrece resistencia, proponen una evaluación psicopedagógica y realizar las pruebas, posponen la situación, "no lo ven "...)*
- *En caso de que la respuesta del centro en ese momento, en relación con realizar las pruebas de identificación, fuera negativa, ¿Cuánto tiempo se tardó hasta tener la identificación? ¿Podrías describir qué pasó en ese tiempo de espera y qué acciones llevasteis a cabo (reuniones, correos, peticiones por escrito, consultas a asociaciones, consejerías...)?*
- *En este mismo caso, ¿qué pasos tuvisteis que dar para conseguirlo? ¿Cómo supisteis qué pasos dar?*
- *¿Hubo discrepancias de "opinión entre el profesorado y la orientación del centro? ¿Qué tipo de discrepancias?*
- *En el caso de que el centro no quisiera realizar la evaluación psicopedagógica, ¿cuáles fueron los argumentos para sostener esa decisión?*
- *En el caso de encontrar resistencia a realizar la evaluación psicopedagógica, ¿cuál fue el factor o acción determinante para finalmente conseguirla?*
- *En el momento de abordar el tema con el centro educativo, ¿algún miembro de la familia tenía formación sobre alta capacidad?*
- *En caso de no tener formación en ese momento, ¿la realizasteis más tarde? ¿Acudisteis en busca de ayuda a alguna asociación de personas con alta capacidad?*
- *En este primer proceso, ¿tuvisteis ayuda de alguna asociación de alumnado con alta capacidad?*
- *De uno a diez, ¿cómo valoraríais la ayuda de la asociación?*
- *¿Crees que el profesorado tiene formación o información sobre alta capacidad? Por favor, contesta sí, no y por qué.*

Anexo I (cont.)

Cuestionario para familias de alumnado con alta capacidad

- *¿Se ha producido en el centro algún comentario inadecuado sobre el alumno/a en algún aspecto ya sea académico, personal, emocional, de comportamiento que os haya hecho sentir incompreensión o que reflejara desconocimiento sobre el tema?*
- *En caso afirmativo, indica por favor, qué tipo de comentarios y si han sido realizados al alumno/a o a la familia.*
- *¿Ha tenido el alumno/a algún problema en la esfera social, emocional o intelectual en esa primera etapa? En caso afirmativo, por favor, descríbelos.*
- *En el caso anterior, con respuesta afirmativa, ¿cómo abordó el centro escolar esas dificultades?*
- *¿Crees que los equipos directivos de los centros tienen formación sobre alta capacidad?*
- *¿Crees que la orientación de los centros tiene formación sobre alta capacidad?*
- *¿Crees que la formación de los agentes educativos, profesores, orientadores y equipos directivos, evitaría alguna de estas circunstancias y mejoraría en algo la atención al alumnado con alta capacidad, en algún aspecto?*
- *¿Conoces más familias que hayan pasado por dificultades parecidas en cuanto al proceso de identificación?*