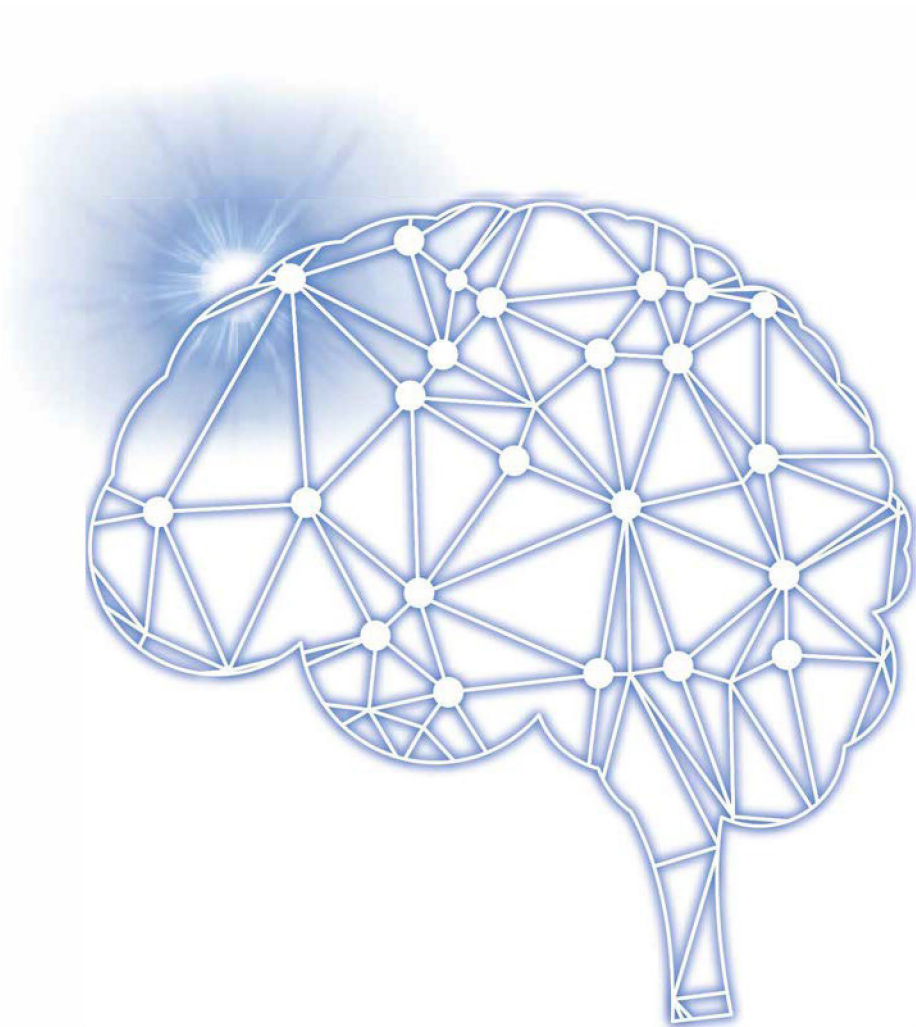


# Talincrea

Año 12, No. 24 / Abril 2026



Universidad de Guadalajara  
Centro Universitario de Ciencias de la Salud



**Universidad de Guadalajara**

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí  
*Rector General*

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea  
*Vicerrector Ejecutivo*

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata  
*Secretario General*

**Centro Universitario de Ciencias de la Salud**

Dr. José Francisco Muñoz Valle  
*Rector*

Dra. Beatriz Verónica Panduro Espinoza  
*Secretaria Académica*

Mtra. Saralyn López y Taylor  
*Secretaria Administrativa*

**Equipo Directivo**

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

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

*Asistente de Dirección:* Juan Francisco Flores.

*Administración:* Catherine Isabella Alonso Caradonna.

**Consejo Científico Editorial****Brasil**

*Universidad de Brasilia*

Denise De Souza Fleith

Eunice Alencar

Zenita C. Guenther - CEDET

**Chile**

*Pontificia Universidad de Santiago de Chile*

Violeta Arencibia

**Colombia**

*Pontificia Universidad Javeriana*

Caridad García

**España**

*UNED*

Andrés López de la Llave

Concepción San Luis Costas

M<sup>a</sup> Carmen Pérez – Llantada –

*Universidad Europea*

Elena Rodríguez Naveiras

*Universidad de La Laguna*

Emilio Verche Borges

Gustavo Ramírez Santana

Sergio Hernández Expósito

*Universidad de Murcia*

Fulgencio Marín

Julio Sánchez Meca

*Universidad de Granada*

Inmaculada de la Fuente

Luis Manuel Lozano Fernández

*Universidad de Navarra*

Javier Torón Figueroa

*Universidad del País Vasco UPV/EHU*

Leire Aperribai Unamuno

*Universidad de Valencia*

Rosa María Trenado Santarán

**Holanda**

*Radboud University Nijmegen*

Lianne Hoogeveen

**México**

*Instituto Tecnológico de Sonora*

Ángel Valdés Cuervo

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos*

Doris Castellano

Gabriela López Aymes

*Universidad de Guadalajara*

Fabiola de Santos Ávila

Julian Betancourt

*Universidad de Guadalajara (cont.)*

Norma Ruvalcaba

Rogelio Zambrano

Grecia Emilia Ortiz Coronel

Beatriz Verónica Panduro Espinoza

Martha Alejandra Gutiérrez Gómez

*Universidad de San Luis, Potosí*

Santiago Roger Acuña

**Portugal***Universidade do Minho*

Alberto Rocha

*Universidade da Madeira*

Ana Antunes

*ANEIS-Portugal & Universidade do Minho*

Ana Sofia Melo

*ANEIS- Portugal*

Cristina Palhares

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

Lucia Miranda

**USA***Texas A&M University*

Jorge E. González

*University of Massachusetts Amherst*

Stephen G. Sireci

**Diseño**

Antonio Valadez Sierra.

TALINCREA, año 12, No. 24, abril 2026 – septiembre 2026, 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](mailto:rogelio@cucs.udg.mx), editor responsable:  
Rogelio Zambrano Guzmán.

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

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

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

**Universidad de Guadalajara**

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí  
*Rector General*

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea  
*Vicerrector Ejecutivo*

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata  
*Secretario General*

**Centro Universitario de Ciencias de la Salud**

Dr. José Francisco Muñoz Valle  
*Rector*

Dra. Beatriz Verónica Panduro Espinoza  
*Secretaria Académica*

Mtra. Saralyn López y Taylor  
*Secretaria Administrativa*

**Equipo Directivo**

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

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

*Asistente de Dirección:* Juan Francisco Flores.

*Administración:* Catherine Isabella Alonso Caradonna.

**Consejo Científico Editorial****Brasil**

*Universidad de Brasilia*

Denise De Souza Fleith

Eunice Alencar

Zenita C. Guenther - CEDET

**Chile**

*Pontificia Universidad de Santiago de Chile*

Violeta Arencibia

**Colombia**

*Pontificia Universidad Javeriana*

Caridad García

**España**

*UNED*

Andrés López de la Llave

Concepción San Luis Costas

M<sup>a</sup> Carmen Pérez – Llantada –

*Universidad Europea*

Elena Rodríguez Naveiras

*Universidad de La Laguna*

Emilio Verche Borges

Gustavo Ramírez Santana

Sergio Hernández Expósito

*Universidad de Murcia*

Fulgencio Marín

Julio Sánchez Meca

*Universidad de Granada*

Inmaculada de la Fuente

Luis Manuel Lozano Fernández

*Universidad de Navarra*

Javier Torón Figueroa

*Universidad del País Vasco UPV/EHU*

Leire Aperribai Unamuno

*Universidad de Valencia*

Rosa María Trenado Santarán

**Holanda**

*Radboud University Nijmegen*

Lianne Hoogeveen

**México**

*Instituto Tecnológico de Sonora*

Ángel Valdés Cuervo

*Universidad Autónoma del Estado de Morelos*

Doris Castellano

Gabriela López Aymes

*Universidad de Guadalajara*

Fabiola de Santos Ávila

Julian Betancourt

*Universidad de Guadalajara (cont.)*

Norma Ruvalcaba

Rogelio Zambrano

Grecia Emilia Ortíz Coronel

Beatriz Verónica Panduro Espinoza

Martha Alejandra Gutiérrez Gómez

*Universidad de San Luis, Potosí*

Santiago Roger Acuña

## **Portugal**

*Universidade do Minho*

Alberto Rocha

*Universidade da Madeira*

Ana Antunes

*ANEIS-Portugal & Universidade do Minho*

Ana Sofia Melo

*ANEIS- Portugal*

Cristina Palhares

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

Lucia Miranda

## **USA**

*Texas A&M University*

Jorge E. González

*University of Massachusetts Amherst*

Stephen G. Sireci

## **Designer**

Antonio Valadez Sierra.

TALINCREA, year 12, No. 24, April 2026 – September 2026, 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: tecnology cordination 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>	
<b>Percepción de las familias de alumnado con alta capacidad: formación y atención.</b> García	3
<b>Satisfacción del alumnado que cursa el primer año en un centro educativo de agrupamiento total</b> <i>[Student satisfaction among first-year students at a comprehensive school]</i> Morejón y Valadez.	22
<b>Impacto del agrupamiento total en el alumnado a nivel académico.</b> Borges y Rodríguez.	30
<b>Multi excepcionalidad en la infancia y adolescencia: síntesis crítica de intervenciones multimodales y desafíos diagnósticos en la intersección entre altas capacidades intelectuales, trastorno del espectro autista y trastorno bipolar.</b> <i>[Multiple exceptionality in childhood and adolescence: a critical synthesis of multimodal interventions and diagnostic challenges at the intersection of giftedness, autism spectrum disorder, and bipolar disorder.]</i> Coronel, Valadez, Rodríguez, Nodal y Gonzalez.	44
<b>Pensamiento crítico y alta capacidad intelectual en adolescentes: ¿una relación necesaria?</b> <i>[Critical thinking and high intellectual ability in adolescents: A necessary relationship?]</i> Campos, Castellanos, Hernández y López.	70
<b>Intereses vocacionales y profesionales en estudiantes de educación media superior con y sin alta capacidad intelectual</b> <i>[Vocational and professional interests in high school students with and without high intellectual ability.]</i> Camarillo, Archundia y Castellanos.	89

---

## Editorial

### *Altas capacidades intelectuales: mirar más allá del potencial*

El presente número de *Talincrea. Revista Talento, Inteligencia y Creatividad* invita a profundizar en una idea fundamental: la alta capacidad intelectual no puede comprenderse únicamente como un atributo cognitivo individual, sino como una condición del desarrollo que se expresa en interacción constante con la familia, la escuela, los pares, la cultura, las oportunidades educativas y las trayectorias personales.

Los artículos que integran este número muestran, desde distintas aproximaciones, que el talento no se despliega de manera automática. Requiere ser identificado, comprendido, acompañado y estimulado mediante respuestas educativas pertinentes, éticas y sensibles a la diversidad. La evidencia presentada permite reconocer que todavía persisten desafíos importantes en la formación de docentes, directivos y orientadores, así como en la articulación entre las necesidades percibidas por las familias y las respuestas institucionales que reciben los estudiantes con alta capacidad intelectual. En este sentido, la voz de las familias vuelve a ocupar un lugar central, al señalar carencias de formación y recursos que impactan directamente en la calidad de la atención educativa.

Este número también aporta evidencia relevante sobre el agrupamiento total como modelo de atención educativa. Los estudios realizados en el Centro Educativo para Altas Capacidades muestran que este tipo de organización escolar puede favorecer no solo la satisfacción académica, sino también el bienestar socioemocional, la expresión personal y la construcción de vínculos significativos entre pares con intereses y características similares. A su vez, los resultados sobre rendimiento académico permiten matizar la discusión: aunque el agrupamiento total no necesariamente produce incrementos significativos en las calificaciones cuando el alumnado ya parte de niveles elevados de desempeño, sí contribuye a sostener altos niveles de logro en contextos de exigencia educativa, lo que refuerza la necesidad de evaluar los programas especializados con criterios amplios y basados en evidencia.

Otra contribución importante se sitúa en el análisis del pensamiento crítico. La alta capacidad intelectual se relaciona con ciertas habilidades de razonamiento, pero no garantiza por sí misma el desarrollo del pensamiento crítico. Este hallazgo resulta especialmente relevante para la educación contemporánea, pues recuerda que el potencial cognitivo debe acompañarse de experiencias formativas explícitas que promuevan la argumentación, la evaluación de información, la resolución de problemas, la toma de decisiones fundamentadas y la autorregulación del pensamiento.

Asimismo, el abordaje de la multi excepcionalidad amplía el horizonte de reflexión de este número. La coexistencia de altas capacidades con condiciones como el trastorno del espectro autista o el trastorno bipolar plantea retos diagnósticos, clínicos y educativos de alta complejidad. Estos perfiles demandan miradas interdisciplinarias, intervenciones multimodales, enfoques basados en fortalezas y una comprensión fina de las necesidades individuales,

evitando tanto la invisibilización del talento como la minimización de las dificultades.

Finalmente, el estudio sobre intereses vocacionales y profesionales en estudiantes de educación media superior con y sin alta capacidad intelectual subraya la importancia de acompañar la construcción de proyectos de vida. La orientación vocacional especializada no debe limitarse a identificar áreas de interés, sino favorecer procesos de autoconocimiento, exploración, toma de decisiones y ruptura de estereotipos, especialmente cuando se observan diferencias asociadas al género y a la multipotencialidad.

En conjunto, los trabajos reunidos en este número nos recuerdan que atender las altas capacidades intelectuales implica mucho más que reconocer un alto rendimiento o un potencial excepcional. Implica construir contextos educativos capaces de ofrecer desafío, pertenencia, bienestar, orientación y sentido. Implica también formar profesionales que comprendan la diversidad del talento y que puedan responder a ella desde la evidencia, la sensibilidad y la justicia educativa.

*Talincrea* reafirma así su compromiso con la generación y difusión de conocimiento especializado sobre talento, inteligencia y creatividad, promoviendo un diálogo necesario entre investigación, práctica educativa, familias e instituciones. Que este número contribuya a seguir transformando la mirada sobre las altas capacidades intelectuales: de la admiración al acompañamiento, de la identificación a la intervención, y del potencial individual al desarrollo pleno de cada persona.

Celia Josefina Rodríguez Cervantes

PERCEPCIÓN DE LAS FAMILIAS DE ALUMNADO CON ALTA CAPACIDAD:  
FORMACIÓN Y ATENCIÓN

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](mailto:womanin2000@hotmail.com)

**Resumen**

El presente artículo constituye la segunda parte de un estudio sobre la percepción de las familias con hijos e hijas de alta capacidad en el que se analizan la detección, identificación y atención a estos alumnos 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 segunda parte, el análisis se centra específicamente en los procesos atención y formación. Los resultados evidencian una situación deficiente, marcada por cierta carencia de recursos y sobre todo de formación como principal causa de la situación descrita que genera consecuencias en la atención educativa. Finalmente, se realizan sugerencias de abordaje que puedan generar cambios efectivos.

**Palabras clave:** alta capacidad, familias, percepción, formación, atención

**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 second part of the study focuses specifically on the processes of training and educational support. The results reveal a deficient situation, characterized by 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, training, support

## Introducción

“La percepción constituye un proceso cognitivo esencial mediante el cual interpretamos e integramos la información sensorial recibida para atribuirle significado” (Alonso Serna, 2021, p. 45). 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 constituye un asunto de interés y preocupación para cientos de familias en toda España y en el extranjero, tal como evidencian los numerosos grupos de apoyo que existen en las redes sociales.

A pesar de los esfuerzos realizados en España en los últimos años y de los cambios en la legislación educativa, todavía existen dificultades en la identificación de este alumnado y, con frecuencia, en la recepción de 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 desempeña un papel clave en este proceso, ya que son quienes mejor conocen a los estudiantes dentro del contexto de aprendizaje, observando sus fortalezas y áreas de mejora (Cotar & Kukanja, 2015; Kaya, 2019). No obstante, las nominaciones de maestros pueden verse afectadas por sesgos derivados de conceptos erróneos o mitos sobre la superdotación, especialmente cuando los docentes carecen de la formación adecuada, un problema que recientes investigaciones continúan evidenciando (Medina-Castro et al., 2024; Bahar & Maker, 2020; Siegle et al., 2024).

El objeto de este estudio ha sido conocer la percepción de las familias del alumnado con altas capacidades respecto a los procesos de detección e identificación, en la primera parte del estudio, y sobre la atención educativa y la formación de los distintos agentes implicados en esta segunda parte. 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.

### **Método**

Este análisis presenta las percepciones de las familias con 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, como edad o 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.

### *Instrumento*

Se elaboró un cuestionario compuesto por 22 preguntas redactadas con un lenguaje claro y accesible. El instrumento, diseñado ad hoc, se implementó mediante Google Forms, y los resultados obtenidos se exportaron posteriormente a una hoja de cálculo en Microsoft Excel para su análisis.

El cuestionario incluyó tanto preguntas cerradas —por ejemplo: «¿Crees que el equipo de orientación de los centros cuenta con formación sobre altas capacidades?»— como preguntas abiertas —por ejemplo: «¿Consideras que la formación de los agentes educativos mejoraría la atención al alumnado con altas capacidades? ¿En qué aspectos?»—. Este enfoque permitió a las familias no solo seleccionar respuestas estructuradas, sino también describir con mayor detalle barreras, dificultades, acciones eficaces y experiencias personales relacionadas con la atención educativa recibida.

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.

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).

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

*Percepción de las familias sobre la formación del profesorado y otros agentes educativos.*

Se diseñaron tres preguntas independientes dirigidas a las familias, una para cada grupo de agentes educativos — profesores, directores de los centros y orientadores—, con el fin de conocer si percibían que cada grupo contaba con formación en altas capacidades y las razones que respaldaban dichas percepciones.

Los resultados se muestran en la Tabla 1. Como resultado, el 90% de las familias cree que el profesorado no tiene formación sobre alta capacidad. Al mismo tiempo que las familias consideran fundamental la

formación de los agentes educativos, perciben que estos no tienen formación o no tienen la formación suficiente con relación a la alta capacidad intelectual. Las respuestas están basadas en comentarios y experiencias personales.

Dos ítems del cuestionario diseñado para este estudio estuvieron destinados a explorar la formación de las familias en relación con las altas capacidades. El primero buscaba recabar información sobre si algún miembro de la familia contaba con formación en el momento en que tuvo que abordar el tema con el centro educativo (42,42%) El segundo se dirigía a las familias que manifiestan que no tenían formación, para conocer si la adquirieron posteriormente (72,37% la realizan posteriormente). Como resultado, la mayor parte de las familias tienen formación sobre alta capacidad (87,88%) por lo que cuando reciben los siguientes comentarios que se detallan a continuación, deducen que el profesorado carece de conocimiento sobre alta capacidad. Además, algunos encuestados manifiestan ser docentes. La mayoría de ellos, son estereotipos confusos y erróneos o falsas creencias. Es por todo ello que las familias piensan que los profesores no tienen formación sobre altas capacidades.

La mayoría de estas familias consideran que los distintos agentes educativos no tienen formación sobre alta capacidad y en su percepción están en primer lugar los equipos directivos, seguidos del profesorado y un porcentaje muy alto sobre la orientación educativa.

**Tabla 1**

*Formación de los agentes educativos*

	Profesorado		Orientación educativa		Equipos directivos	
	N	%	N	%	N	%
Tienen formación	19	13,07	23	17,69	4	3,03
No tienen formación	113	86,9	85	64,38	115	87,12
No lo sé	0	0	22	16,92	9	6,81

Como puede verse tras analizar las respuestas la percepción general de las familias es que los distintos agentes educativos del centro escolar no tienen formación sobre alta capacidad. Esto sería correspondiente con los bajos niveles de detección e identificación. Y con las carencias en la atención educativa.

**Percepción de las familias sobre el impacto en el proceso de detección, identificación y atención al alumnado con alta capacidad, de una mejor y mayor formación a los agentes**

**educativos, junto a otras necesidades y consideraciones generales.**

Las familias fueron preguntadas sobre el impacto que creen que tendría una mejora en el aspecto de la formación.

La totalidad de las familias creen que la formación de todos los agentes educativos mejoraría la atención al alumnado de alta capacidad en algún aspecto. Los resultados se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Respuestas en torno a la necesidad de formación de los agentes educativos.*

Importancia de la formación del profesorado.	“La formación es esencial. Se trata de vidas en edades muy complicadas y donde están forjando sus personalidades. Entenderían sus características, lo que ya sería un triunfo. Tras la formación se han visto cambios y han aumentado el número de identificaciones”.
Beneficios de la formación en la detección temprana.	“Si desde el aula, desde pequeños, se les detecta pronto, será más fácil atender sus necesidades y que el niño se sienta más comprendido”.
Impacto positivo de la formación en la identificación y atención de la alta capacidad.	“Si partiendo de la detección hasta las posibles adaptaciones. Debe ser una obligación la formación de personal docente y administrativo para la detección de las Altas Capacidades. Sería más fácil atenderlos y que se sintieran más comprendidos”.

**Tabla 2**

*Respuestas en torno a la necesidad de formación de los agentes educativos. (cont.)*

Barreras del sistema educativo.	“Creo que la gente se acomoda. Poco porque el negacionismo es muy grande y la no atención no tiene repercusiones para ellos”.
Necesidad de cambios en el sistema educativo.	“Sin formación no es posible. Creo que el sistema educativo en su conjunto requiere una transformación metodológica y revisión de contenidos. El sistema educativo en general es poco inclusivo con lo diferente”.
Apoyo familiar y trabajo en conjunto.	“No solo la formación, sino el interés de cada uno en aplicarlo”. “El tipo de formación es clave, no sólo cuánta formación”.
Críticas a la formación actual y necesidad de una formación más profunda.	“No solo la formación, sino el interés de cada uno en aplicarlo”. “El tipo de formación es clave, no solo cuanta formación”.
Relevancia de la empatía y la vocación en los docentes.	“La formación es indispensable. Pero sobre todo si se une a la empatía y vocación”.

**Percepción sobre las consecuencias de la falta de formación en la esfera social, emocional o intelectual en el alumnado con alta capacidad intelectual.**

desarrollo académico y social. Los problemas se han categorizado en varias tipologías presentadas en la Tabla 3.

El 77% de las familias encuestadas manifiestan que sus hijos han tenido problemas en la esfera social, emocional o intelectual, describen como se sienten incomprendidos tanto por sus compañeros como por los profesores y esto repercute negativamente en su bienestar emocional y rendimiento académico.

La mayoría de los problemas identificados a través de las repuestas de las familias, se agrupan en torno a la dificultad en la integración social, problemas emocionales, aburrimiento y desmotivación académica, y falta de apoyo educativo. Las familias consideran que todo ello impacta negativamente en el bienestar general y en su

**Tabla 3**

*Consecuencias en el alumnado, de la falta de formación de los agentes educativos.*

Consecuencias	
Acoso escolar y aislamiento social.	Acoso escolar y burlas relacionadas con aspectos como habilidades académicas, intereses personales (no jugar al fútbol, no encajar con los intereses comunes, etc.) y apariencia. Aislamiento en el recreo, burlas o faltas de integración con los compañeros.
Problemas emocionales y de salud mental.	Referencias a problemas emocionales y de salud mental. Ansiedad y depresión aparecen en un número elevado de respuestas, también las palabras lesión o autolesión, y no querer ir al colegio o llorar, ataques de ira o tristeza y estrés; incomprensión y somatización del estrés en forma de problemas físicos como dolor en el pecho o dificultades gastrointestinales, entre otros.
Frustración académica y aburrimiento.	Aburrimiento extremo y frustración en clase debido a la falta de desafío o la repetición de contenido. Aburrirse en las primeras etapas de la escuela, no encontrar interés en las lecciones; dispersión en clase, falta de atención a las tareas escolares y desafíos para mantenerse concentrado; desinterés por tareas repetitivas y falta de retos intelectuales; frustración porque no se ajustan a un ritmo de aprendizaje que les convenga.
Dificultades en la adaptación al entorno escolar.	Problemas de adaptación a un nuevo colegio, a un nuevo grupo social o a nuevas expectativas académicas.
Falta de apoyo en la escuela.	Falta de atención y apoyo por parte de los profesores, lo que agrava el desinterés y frustración del educando con alta capacidad.

*Percepción sobre las consecuencias en los progenitores.*

No obstante, también las familias informan de las consecuencias que para ellos tiene la falta de formación de los agentes educativos sobre ellos mismos. Manifiestan haber recibido por parte del centro o del alumnado algún comentario inadecuado en algún aspecto ya sea académico, personal, emocional o de comportamiento sobre sus

hijos, que les ha hecho sentir incomprensión o que les hace considerar que existe una falta de formación o información y percibir desconocimiento, en relación con los aspectos detallados en la Tabla 4.

**Tabla 4**  
*Consecuencias para los progenitores.*

	Comentarios
Etiquetado o comentarios negativos de los alumnos.	Comentarios que hacen de menos sus trabajos y logros aduciendo que se esperaba más de ellos, o que no se nota su alta capacidad y tienen que demostrarla. Se trata de etiquetas negativas sobre la personalidad o el comportamiento. “Es un niño disruptivo”. Le decían que era vago y perezoso. El niño es molesto, problemático. Le dicen que es un “sabelotodo”. Le llamaban “tonto” si no entendía algo. Es muy mandona, quiere llamar la atención. Si no aprueba es porque no tiene AACC.
Comentarios hacia los padres y la condición de sus hijos.	Este tipo de comentarios indican a las familias que los comportamientos disruptivos vendrán de casa, por falta de límites o una educación inadecuada. Que se les estimula mucho o demasiado. “Todos los padres creen que sus hijos son genios; nos dan a entender que les presionamos para que sean superdotados; no necesita nada; sólo tratan de llamar la atención, o “igual lo que tienes que hacer es sonreír más”.
Comentarios que descalifican la educación en el seno familiar.	En ocasiones se comenta cómo el centro traslada a las familias que el problema estaba en casa, por una educación permisiva, sobre la estimulación o alta exigencia. “Lo que pasa es porque tienes una educación permisiva. Te preguntan que estímulos les das en casa. Te sugieren que cambies la manera en la que educas porque estas sobre exigiendo”.

*Percepción de las familias sobre la atención educativa.*

Las familias perciben que la respuesta del sistema educativo a las dificultades del alumnado con altas capacidades (y otras necesidades específicas) es, en muchos casos, insuficiente, desigual y muy dependiente de la implicación personal del profesorado. Aunque existen ejemplos positivos, 56 respuestas indican deficiencias en la atención, falta directa de atención y de

compromiso institucional. Esto se desprende de comentarios como algunos de los que figuran en la Tabla 5.

**Tabla 5***Respuesta educativa del centro escolar.*

	n
Inacción: el centro no actúa o le quita importancia.	28
Derivación a servicios de salud mental u otros, sin respuesta educativa.	7
Medidas ineficaces: adaptaciones ineficaces o ausencia de seguimiento.	12
Actuación tras inasistencia familiar: informes externos, insistencia o aparición de situaciones problemáticas.	9

Los datos reflejan una percepción muy pobre de este aspecto, considerando casi en un altísimo porcentaje que no se tiene formación o es insuficiente.

## Discusión

En la primera parte de este estudio ya se mencionaba que la totalidad de las familias participantes (100%) coincidía 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 reflejaban 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. Se apreciaba también una clara relación entre la formación docente y una influencia positiva en el clima del aula y la calidad de la atención educativa.

En esta segunda parte, se presentan las percepciones y dificultades encontradas en relación con los aspectos de la formación de

los directores, docentes y orientadores, así como las consecuencias en distintas esferas, tanto del alumnado como de las familias.

La mayoría de los problemas identificados a través de las repuestas de las familias, se agrupan en torno a la dificultad en la integración social, problemas emocionales, aburrimiento y desmotivación académica, y falta de apoyo educativo. Las familias consideran que todo ello impacta negativamente en el bienestar general y en su desarrollo académico y social. Las familias trasladan su percepción sobre la carencia del aspecto formativo, junto a una carencia de recursos, o interés y/o el compromiso necesario para abordar las necesidades de este alumnado de manera efectiva.

Asimismo, examinan diversas percepciones sobre el ámbito formativo, incorporando además otras consideraciones que enriquecen el análisis.

Algunos comentarios indican que, en su opinión o impresión, los programas de formación docente no incluyen un enfoque adecuado sobre altas capacidades. Incluso aquellos encuestados que trabajan en el ámbito educativo coinciden en que la formación sobre alta capacidad es muy limitada o incluso inexistente en la mayoría de los casos. En muchos centros, no se ofrece formación específica durante la carrera ni después de la misma, y si algunos docentes se informan, lo hacen por iniciativa propia.

Las familias perciben que se confunden las altas capacidades con el alto rendimiento académico y no se reconocen las necesidades emocionales, sociales o cognitivas que pueden acompañar a estos estudiantes. Este desconocimiento se refleja en mitos y estereotipos que todavía persisten, lo que dificulta la correcta identificación y apoyo de los alumnos con alta capacidad.

Algunas familias creen que el profesorado considera que adoptar y planificar medidas específicas para el alumnado con altas capacidades requiere un esfuerzo adicional en términos de tiempo, recursos u otros. Todo ello podría estar percibiéndose como una sobrecarga de trabajo.

En la investigación realizada por Gómez Labrador (2021), Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito, se manifiesta que: “Las actuaciones educativas distintas con este alumnado, en el marco de una educación inclusiva, sigue siendo un asunto dependiente de las actitudes que muestren los docentes y no sólo de recursos materiales

y organizativos, técnicas metodológicas o cambios en el currículo de este alumnado (González y Palomares, 2016; Hernández y Gutiérrez, 2014). Las creencias, incluso las erróneas, que tiene un docente sobre las capacidades o posibilidades de un alumno, predispone el comportamiento de ese alumno, favorable o desfavorablemente (Pomar, 2011) y conducen a evaluaciones negativas de estos alumnos y a un sesgo en su identificación, sobre todo si muestran dificultades para ajustarse al entorno educativo (Preckel, Baudson, Krolack-Schwerdt y Glock, 2015). Por tanto, para que un alumno con AACC exprese su capacidad en el entorno escolar, es imprescindible que el profesorado manifieste actitudes positivas hacia este campo (Sánchez, 1997) y conocer las características de este alumnado (Del Caño, 2001)”.

“Resulta pues fundamental, que los docentes desarrollen actitudes apropiadas hacia los estudiantes con AACC basados en creencias cognitivas precisas, ya que, si no es así, sus sentimientos y comportamientos hacia esta población, pueden estar sesgados (Toxclair, 2013)”.

“Por tanto, parece necesario que los centros educativos establezcan políticas de atención a todas las necesidades específicas de apoyo educativo, también a la ACI. Esta atención pasa necesariamente por una adecuada formación de los docentes en el ámbito de la ACI (Gómez-Labrador, 2021). Tal y como se refiere en su investigación, la formación específica de los docentes en ACI impacta en la visión de estos sobre este alumnado, especialmente en lo relacionado con su capacidad para tener buenas relaciones sociales y las medidas educativas que deberían implementarse para atender sus necesidades. Los resultados mostraron un aumento de la predisposición hacia la

identificación temprana, así como en la implementación de medidas educativas como la aceleración y flexibilización de los contenidos para estos alumnos, promoviendo la idea de su inclusión educativa”.

En el artículo se refiere, tal y como se ha ido mencionando hasta ahora, que uno de los mayores obstáculos que enfrentan los estudiantes con ACI en los centros escolares es el desconocimiento de los docentes acerca de las características de este tipo de alumnado. Este desconocimiento, según la autora, se encuentra en la base de la desatención que experimentan, situación que se ve agravada por la falta de formación específica de los maestros y profesores, así como por la escasez de recursos y oportunidades adecuadas para su desarrollo. Esta falta de atención puede llevar a los estudiantes con ACI a experimentar desmotivación y frustración, al no ver sus necesidades educativas adecuadamente atendidas. Tal y como señala Toxclair (2013), el desconocimiento y las creencias erróneas en torno a la ACI pueden llevar a prejuicios y a una atención educativa inadecuada”.

Otro estudio realizado entre el profesorado valenciano por Monzó-Martínez, A., y García-Raga, L. (2024): “Actitud del profesorado hacia la atención al alumnado de alta capacidad”. Departamento de Teoría de la Educación. Universitat de València (España), nos indica en su resumen: “Las investigaciones que han examinado las actitudes y las creencias del profesorado hacia la educación del alumnado con alta capacidad corroboran que el profesorado que tiene una actitud positiva apoya a este alumnado e intenta satisfacer sus necesidades emocionales, sociales y académicas, mientras que el profesorado que

presenta actitudes negativas puede provocar la pérdida de motivación, el bajo rendimiento e, incluso, en ocasiones, el deterioro de su capacidad”.

Todos estos testimonios destacan la importancia de la formación docente, la detección temprana de la alta capacidad y las críticas al sistema educativo actual. También se señala la necesidad de mayor apoyo institucional y una cooperación efectiva entre familia y escuela.

Como puede verse, diversos estudios recientes respaldan la idea de que comprender las características y necesidades del alumnado con alta capacidad permite al profesorado mejorar sus actitudes hacia ellos y, en consecuencia, su capacidad para responder adecuadamente a sus necesidades educativas. Tras recibir formación específica, los docentes experimentan un cambio positivo en su visión sobre este alumnado, especialmente en lo relacionado con su capacidad para tener buenas relaciones sociales y las medidas educativas que deberían implementarse para atender sus necesidades. Este extremo es mencionado por alguno de los testimonios de los encuestados en este estudio.

En definitiva, las familias manifiestan la necesidad de formación específica y continua y de calidad, no solo superficial y una voluntad real del docente de aplicar lo aprendido. Consideran que el sistema actual no es inclusivo con la diversidad, especialmente con los alumnos que “van por delante” y reclaman una revisión de contenidos, metodologías y recursos para que cada niño pueda desarrollar su potencial a su ritmo sugiriendo que esta transformación beneficiaría también a otros perfiles, no solo a los de alta capacidad.

Las familias consideran que se produciría una mejor comprensión de la alta capacidad. Con formación, el profesorado entendería qué son realmente las altas capacidades, sus múltiples formas y cómo se manifiestan. Se eliminarían prejuicios, estereotipos y falsas creencias, lo que ya sería un gran avance. Ayudaría a distinguir entre altas capacidades y otros perfiles, incluyendo doble excepcionalidad (altas capacidades + alguna dificultad).

La formación permitiría una identificación más rápida, temprana y precisa, evitando retrasos que perjudican al alumnado con ACI.

Respecto a la detección temprana consideran que se valoraría más adecuadamente el trabajo de especialistas externos (informes privados). Se minimizarían los casos ignorados o negados por desconocimiento o desinterés.

Y como consecuencia, se produciría una mejora en la atención educativa. El profesorado formado sabría cómo adaptar la enseñanza a sus necesidades específicas. Se aplicarían metodologías más inclusivas y motivadoras, como el aprendizaje cooperativo o programas en patios. Habría más empatía y herramientas para apoyar el desarrollo emocional y no solo el cognitivo.

Asimismo, todo ello, contribuiría a una mejoría en el clima escolar y la relación con las familias. Estas sentirían que el centro trabaja en conjunto y con actitud de ayuda, lo que generaría una mayor confianza. Se prevendrían problemas como el acoso, la desmotivación crónica, ya que se entendería mejor al alumno. Y la escuela pasaría de ser un entorno hostil a uno integrador.

Todo ello hace que sea necesario

sensibilizar sobre alta capacidad, lo cual debería partir de una mayor formación e información, no sólo a nivel académico sino social.

Las consecuencias de toda esta situación descrita a través de los resultados y discusiones de este estudio se reflejan también en la atención directa al alumnado. Los comentarios recibidos y la inacción sólo pueden explicarse desde la falta de formación y conocimiento de la alta capacidad intelectual. Todo ello refleja la incapacidad del sistema para atender adecuadamente las necesidades de esta tipología de alumnado íntegramente, cuya base se encuentra según la percepción de las familias y a tenor de los datos recogidos en el presente estudio, en la falta de formación suficiente y de calidad, así como a cierta carencia de recursos humanos.

Las familias testimonian que reconocen el cambio positivo tras la formación cuando esta se produce: “Una vez que el centro se formó en AACC y se comprometió a cambiar, todo cambió radicalmente”. “Algunos profesores se mostraron dispuestos a aprender y aplicar lo que sabían”.

En general las repuestas no sólo reflejan la insatisfacción y/o sufrimiento de las familias sino las dificultades que enfrenta gran parte del alumnado con altas capacidades, especialmente cuando los educadores o los compañeros no comprenden sus necesidades emocionales, sociales y académicas. La falta de comprensión, el prejuicio, la falta de apoyo, y los daños emocionales derivados de la discriminación y la incomprensión o la falta de atención a sus necesidades son aspectos marcados por la gravedad y con una necesidad urgente de abordaje.

Según 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. Escuela Universitaria de Magisterio Begoñako Andra Mari (BAM): Por un lado, se debería abordar todavía la formación del profesorado, para que pueda tener una concepción completamente ajustada de cada alumno/a con ACI y para que pueda facilitar la detección de este alumnado (Tourón, 2005). Por otro lado, también se debería extender la información y sensibilización a los progenitores del resto del alumnado y en el aula, así como en la sociedad en general. Asimismo, sería importante continuar con el trabajo en las aulas y en las escuelas en general, para propiciar un clima de aceptación y convivencia, y normalizar la diversidad. Finalmente, sería interesante estudiar los factores que favorecen la tolerancia y las buenas relaciones grupales para poder trabajar el autoconcepto y la autoestima, la confianza, así como la identidad, sobre todo en etapas educativas más avanzadas”.

Además de este estudio, abundante literatura sugiere que el alumnado de alta capacidad intelectual a menudo muestra problemas socioemocionales y es posible que no puedan desarrollar al máximo su potencial. Por ejemplo, según Coleman y Cross (2000), “cuando los estudiantes superdotados interactúan de una manera en un entorno de aprendizaje adaptativo, se vuelven propensos a problemas psicológicos, conductuales, y problemas socioemocionales”.

Esto querría decir que la persona con alta capacidad, como señalan los estudios

realizados, no viene con problemas propios e inherentes a su condición, sino que el problema sería el entorno poco adaptado a sus necesidades o la distorsión que este entorno educativo produce al no comprender y tratar a estos alumnos de acuerdo con sus necesidades y sus circunstancias. Aunque podría pensarse que tener alta capacidad otorga alguna ventaja o es una suerte, se puede sentir frustración e incompreensión, lo que genera un desgaste psicológico y emocional considerable dentro del sistema educativo. Por ello, es común que surjan emociones de enfado o desaliento, que conllevan a una falta de interés e incluso problemas de socialización.

En una entrevista reciente publicada por el Vicerrectorado de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (26 de marzo de 2024), la Dra. Sheyla Blumen, jefa del Departamento Académico de Psicología, y la Dra. Lianne Hooegeveen, presidenta del European Council for High Abilities, destacaron la importancia de la investigación para comprender mejor a las personas con altas capacidades. Las investigadoras señalaron que las altas capacidades no se reducen al coeficiente intelectual, sino que abarcan aspectos sociales, emocionales y prácticos que también deben considerarse en el diseño de políticas y estrategias educativas efectivas. Hooegeveen explicó que estudios realizados en diferentes países, como Perú, Países Bajos, Turquía, Israel y España, buscan una visión global del fenómeno de las altas capacidades, lo cual es esencial para promover una educación más inclusiva y equitativa que reconozca y apoye las habilidades individuales de todos los estudiantes.

Esta necesidad es también más urgente en casos de manifestar otras

excepcionalidades o condiciones como TDHA, dislexia u otras para poder mejorar la ayuda a esta tipología de alumnado.

Como se ha visto en el apartado de formación, las familias consideran que un abordaje adecuado de la misma produciría un efecto directo: mejoraría la atención educativa permitiendo que el profesorado pudiera adaptar la enseñanza a las necesidades específicas, la aplicación de metodologías más inclusivas y motivadoras, como el aprendizaje cooperativo o programas en patios, y aumentando la empatía y herramientas para apoyar el desarrollo emocional y no solo el cognitivo. A pesar de haberse realizado la identificación, algunas familias encuentran que sus hijos no están recibiendo el apoyo que necesitan, en distintos aspectos.

Todo ello se desprende de comentarios como los que figuran a continuación:

“No hicieron la adaptación curricular propuesta por la Conselleria de educación; no vamos a adelantarle contenido porque en cursos posteriores qué va a aprender; no aplicaron las medidas recomendadas por la orientadora; la profesora no quería poner los recursos facilitados por la orientadora; no realizaron adaptaciones para el alumno porque decían que no había tiempo; la orientadora nos sugirió que busquemos apoyo externo porque no sabían cómo tratar el caso; algunos profesores se negaron a aplicar medidas adaptativas o a recibir formación sobre alta capacidad; nos dicen que el niño no tiene que ser especial, que debe seguir el ritmo de la clase, sin importar que se aburra; se cuestiona la necesidad de adaptaciones porque el niño no 'demuestra' sus capacidades”.

A este respecto, Rodríguez-Naveiras,

Cadenas, Borges y Valadez (2019) ya destacaban que los problemas reportados en su estudio incluían una amplia variedad, como la ausencia de respuesta educativa; falta de atención y consideración hacia los estudiantes de alta capacidad, e incluso comportamientos disruptivos de los niños, que pueden explicarse, en parte, por la ausencia de respuestas educativas adecuadas.

### Conclusiones

Desde la perspectiva familiar recabada en este estudio a través de la experiencia y testimonios de las familias con hijos o hijas con alta capacidad, se muestra la percepción de una realidad que urge modificar de manera inmediata y que refleja, desde su punto de vista, una carencia del sistema educativo que puede y debe subsanarse urgentemente. Los resultados hablan de demasiadas casuísticas en común como para que las administraciones y los agentes educativos no realicen un cambio profundo que elimine, en primer lugar, los obstáculos para lograr la identificación temprana y, consecuentemente, ofrezca la posterior atención educativa necesaria para su normal y pleno desarrollo integral en todas las facetas de su personalidad.

Los datos obtenidos muestran que las familias relatan y perciben que existen todavía numerosas barreras difíciles de romper mientras no se tenga el conocimiento necesario sobre la alta capacidad, por parte de los agentes educativos, y se adecuen los recursos humanos y materiales por parte de las administraciones educativas. Todo ello produce y tiene unas consecuencias negativas en el alumnado y las familias.

La formación del profesorado es considerada por parte de los encuestados,

como parte fundamental para evitar circunstancias dolorosas y no deseadas, así como dar respuesta adecuada a las necesidades específicas de este alumnado. Consideran que esa formación tendría consecuencias positivas directas sobre el alumnado y sus familias y se produciría una mejor comprensión de la alta capacidad, una mejor atención educativa, un mejor clima escolar y una mejor relación con las familias.

La alta capacidad no es un problema del individuo en su entorno, sino que un entorno no ajustado a las necesidades específicas, que no acompaña a su desarrollo hace que se presenten problemas y dificultades, mucho más allá de desperdiciar un talento.

Las familias han realizado el retrato de un camino lleno de dificultades en el que el sistema educativo, a pesar de las leyes que les amparan, no estaría siendo eficiente e incluso en ocasiones se define y percibe como hostil. La primera de ellas, la baja detección, los obstáculos para la identificación, a pesar del alto índice de detección por parte de las familias en niveles muy tempranos, como es la educación infantil, la falta de atención derivada de la ausencia de identificación y formación y las consecuencias sobre todo afectivas o emocionales en el desarrollo de la persona y el impacto en el bienestar emocional del alumnado y de la familia, que sería digno de otro estudio en profundidad.

La resistencia del sistema tiene, todavía en 2026 unas causas muy persistentes que se han modificado en la práctica muy poco. Y todas estas causas, desde esta percepción familiar, apuntan fundamentalmente a la formación desde las universidades, que son quienes forman a los docentes y a la orientación, y también desde los centros escolares y en la sociedad en general.

El hecho de que un elevado número de familias tengan formación en alta capacidad, no sólo da idea de la importancia que le otorgan, sino de la necesidad que encuentran de ayudar, saber y comprender a sus hijos. Es una medida sin duda reactiva. Numerosos artículos, estudios y las familias están manifestando que perciben que no hay formación suficiente y necesaria en los docentes, sin embargo, las familias buscan la manera de formarse e informarse. Una mejora en la formación y en los recursos humanos y materiales sin duda revertiría esta situación. La percepción de las altas capacidades sigue siendo un tema controvertido en muchos centros. Hay quien considera que "están de moda" o que se "etiqueta" a los niños, lo que refleja una falta de comprensión y aceptación de las necesidades del alumnado con estas características. La persistencia de estereotipos erróneos y extendidos les perjudica gravemente.

Las familias perciben un casi nulo nivel de formación en los centros escolares respecto a alta capacidad y consecuentemente consideran fundamental la formación del profesorado para evitar circunstancias no deseadas, así como dar respuesta adecuada a las necesidades de sus hijos. Consideran que esa formación tendría consecuencias positivas directas sobre el alumnado y sus familias. A la luz de los datos de este estudio se percibe un desfase entre la cantidad de formación de las familias y las de los docentes, lo que tendría como consecuencia que se sigan manteniendo prejuicios y estereotipos o mitos erróneos, alejados de la realidad, que afectan sobre no sólo a la identificación sino a la práctica educativa y otros aspectos.

Todo ello deja en evidencia una cuestión de actitud que las familias atribuyen

directamente a una necesidad urgente de mejorar la capacitación de los docentes y orientadores en la identificación temprana de altas capacidades que consecuentemente producirían una mejora en la atención educativa dando los apoyos adecuados a este alumnado que necesita no sólo atención sino comprensión. Las familias no sólo luchan contra la incomprensión que produce la carencia formativa, sino que padecen los prejuicios y estigmas que proliferan en los entornos educativos y en la sociedad.

Muchos niños con alta capacidad han tenido problemas en la esfera social, emocional o intelectual. La falta de comprensión, el prejuicio, la falta de apoyo, y los daños emocionales derivados de la discriminación, la incomprensión o la falta de atención a sus necesidades específicas son cuestiones marcadas por la gravedad y con una necesidad urgente de abordaje. Todo ello podría evitarse en gran medida si la sociedad en general y la escuela en particular consiguiera un alto nivel de formación que se traduciría en una mejor normalización, comprensión, sensibilización y atención.

Este estudio ha dejado constancia de que a pesar de que las leyes educativas en España otorgan estas responsabilidades a las administraciones educativas, estas no estarían proporcionando, en opinión de las familias, ni la formación ni los recursos necesarios para poder afrontar todas las necesidades desde de los centros educativos, en una educación inclusiva. Por tanto, la conclusión es que la atención educativa no es ni puede en estas condiciones ser la adecuada.

Por tanto, como sugerencia tras la realización de este estudio y en relación con las conclusiones alcanzadas, se proponen diversas líneas de mejora.

Para comenzar, resultaría fundamental mejorar la formación inicial del profesorado y de los orientadores desde los estudios universitarios, incorporando no solo contenidos teóricos, sino también el abordaje práctico de medidas de atención educativa concreta, como la compactación curricular. Para ello, sería necesaria una revisión de los planes de estudio universitarios.

Asimismo, se considera necesario reforzar la formación del profesorado en activo y de las familias. En algunos países europeos se está comenzando a plantear la inclusión de abuelos y abuelas en estas acciones formativas, debido a su implicación en el cuidado de los educandos. En esta línea, las administraciones podrían facilitar el acceso de las familias a un número determinado de plazas dentro de la formación gratuita destinada al profesorado.

Por otro lado, se propone impulsar campañas de información, formación y sensibilización en los centros educativos, partiendo de los equipos directivos, quienes tienen la capacidad de dinamizar seminarios y grupos de trabajo.

De igual modo, resulta imprescindible avanzar en la normalización del apoyo al alumnado con alta capacidad, de forma que se entienda como una respuesta habitual del sistema educativo ante las necesidades específicas de cualquier estudiante.

En esta misma línea, se plantea la necesidad de analizar la imagen social de la alta capacidad y desarrollar campañas en los medios de comunicación, tanto locales como generales, que favorezcan su visibilización, comprensión e inclusión, contribuyendo a eliminar estereotipos.

Igualmente, se considera importante fomentar la colaboración entre la administración y las asociaciones de alta capacidad, dado su papel clave en el apoyo a las familias.

Finalmente, se propone revisar los protocolos de actuación, estableciendo plazos claros y compromisos definidos, e incorporando información concreta que permita a las familias conocer los procedimientos y los derechos que les asisten.

Los talentos que no se ven no se desarrollarán, lo que puede llevar a un bajo rendimiento que desembocará en una pérdida para todos, para los niños con alta capacidad los primeros, no por la parte intelectual en sí misma sino por todo lo que afectará a su desarrollo pleno y su bienestar emocional y social.

Cuando el fracaso con sus múltiples facetas llega y se manifiesta, ya es tarde y entonces, hemos fracasado como sociedad. La formación es una solución que puede y deber ser abordada sin excesiva dificultad y de manera inmediata. Limitaciones del estudio y alcance de los resultados.

Es posible que factores contextuales como las políticas educativas específicas de cada Comunidad Autónoma, la disparidad de criterios, programas o protocolos, o las diferencias socioeconómicas y culturales familiares hayan influido en las percepciones expresadas por las familias. Sería interesante, realizar un estudio más profundo con una mayor muestra y con el uso de herramientas y métodos más potentes de software de análisis estadístico del discurso que implementaría los resultados, con mayor precisión.

Deben interpretarse estos resultados en el marco específico de la muestra y contexto estudiados. A pesar de las limitaciones el estudio aporta información valiosa sobre las percepciones familiares y los desafíos de las familias.

## Referencias

- Alonso Serna, D. K. (2021). *Percepción*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.  
<https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/123456789/19771>
- 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.
- Bahar, A., & Maker, C. J. (2020). *Teacher nomination in identifying gifted and talented students: Evidence from Turkey. Thinking Skills and Creativity*, 39, 100751.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100751>
- Borges del Rosal, M. Á., & Hernández-Jorge, C. M. (2018). 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>
- Coleman, L. J., & Cross, T. L. (2000). *Social-emotional development and the personal experience of giftedness*. Allyn & Bacon.
- 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>
- 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 Educativa*, 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>
- Gómez Labrador, C. (2021). *Actitudes y creencias de los docentes hacia el alumnado con altas capacidades intelectuales y la importancia de la formación del profesorado en este ámbito. International Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD Revista de Psicología)*, 1(2), 489-502.  
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2203>
- Kaya, N. G. (2019). *Determination of attitudes and opinions of classroom teachers about education of gifted students. Education and Science*, 44(199), 239-256.  
<https://doi.org/10.15390/EB.2019.7978>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 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>
- Monzó-Martínez, A., & García-Raga, L. (2024). *Actitud del profesorado hacia la atención al alumnado de alta capacidad: Estudio en la Comunidad Valenciana*. *Revista de Investigación Educativa*, 42(2), 16-29. <https://doi.org/10.6018/rie.565201>
- Renzulli, J. S. (1990). Young gifted children. *National Research Center on the Gifted and Talented*. <https://nrcgt.uconn.edu/newsletters/nov9108/>
- Rodríguez-Naveiras, E., Cadenas, M., Borges, A., & Valadez, D. (2019). *Respuestas educativas a estudiantes con altas capacidades desde la perspectiva parental*. *Frontiers in Psychology*, 10, 1187. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01187>
- Tourón, J., Fernández, & 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>
- Vicerrectorado de Investigación. (2024, marzo 26). *La otra educación: el desafío de integrar a las altas capacidades*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://investigacion.pucp.edu.pe/noticias-y-eventos/la-otra-educacion-el-desafio-de-integrar-a-las-altas-capacidades/>
- [capacidades/](#)
- 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>

**SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO QUE CURSA EL PRIMER AÑO EN UN  
CENTRO EDUCATIVO DE AGRUPAMIENTO TOTAL****STUDENT SATISFACTION AMONG FIRST-YEAR STUDENTS AT A  
COMPREHENSIVE SCHOOL**

Julián Betancourt Morejón y María de los Dolores Valadez Sierra

Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud,  
Universidad de Guadalajara

Correspondencia: julian.betancourt@academicos.udg.mx

**Resumen**

Este estudio analiza la satisfacción de 100 alumnos con altas capacidades tras su primer año en un modelo de agrupamiento total en el Centro Educativo para Altas Capacidades (CEPAC). Mediante un diseño preexperimental, se contrastaron sus expectativas iniciales con la experiencia real, confirmando un incremento significativo en la satisfacción en todos los grados escolares. Los resultados demuestran que este modelo no solo cumple con las demandas académicas al ofrecer actividades más interesantes y un aprendizaje profundo, sino que también favorece el bienestar socioemocional, permitiendo a los estudiantes mejorar su autoexpresión y establecer vínculos significativos con pares similares. En conclusión, el programa supera las expectativas del alumnado, respaldando la eficacia del agrupamiento total para potenciar el desarrollo integral y la satisfacción escolar en esta población.

**Palabras clave:** altas capacidades, agrupamiento, satisfacción

**Abstract**

This study examines the satisfaction of 100 students with high intellectual giftedness after their first year in a full-time grouping model at the Educational Center for High Capacities (CEPAC). Using a pre-experimental design, the researchers contrasted the students' initial expectations with their actual experience, confirming a significant increase in satisfaction across all school grades. The results demonstrate that this model not only meets academic demands by offering more interesting activities and deeper learning, but also fosters socio-emotional well-being by allowing students to improve their self-expression and establish meaningful bonds with similar peers. In conclusion, the program exceeds student expectations, supporting the effectiveness of full-time grouping to enhance the holistic development and school satisfaction of this population.

**Keywords:** High abilities, grouping, satisfaction

## Introducción

Existen muchos trabajos científicos que se han dedicado a investigar el efecto del agrupamiento de capacidades en el bienestar psicológico y socioemocional del alumnado de altas capacidades y, principalmente, en su autoconcepto y autoestima (Behrend, 2012; Castle et al., 2005; Delcourt et al., 2007; Gentry y Owen, 2014; Gross, 2004; Marsh y Craven, 2006; Marsh y Parker, 1984; Neihart, 2007; Preckel et al., 2013; Preckel et al., 2019; Seaton et al., 2009; Sternberg, y Ambrose, 2021).

Preckel y su equipo (Vogl y Preckel, 2014, Preckel et al., 2019) investigaron el autoconcepto social de los alumnos en un agrupamiento de tiempo completo en comparación con estudiantes con similares características en clases regulares.

Estas investigaciones llegan a la conclusión que en el agrupamiento a tiempo completo existe un impacto positivo muy pequeño en el autoconcepto social de alumnado de altas capacidades (0,01) en relación al que se encuentra en un aula regular. En cambio, Marsh y Hau (2003), consideran que este tipo de agrupamiento total afecta negativamente al autoconcepto, en tanto que otros investigadores afirman que son meras especulaciones en cuanto a que el agrupamiento disminuye el autoconcepto del alumnado de altas capacidades (Dai y Rinn, 2008; Gentry, 2016; Gross, 2004; Henshon, 2020).

Una serie de investigadores consideran que el agrupamiento puede ocasionar la disminución del autoconcepto del alumnado con altas capacidades y que esto se puede explicar con el efecto de pez grande en estanque pequeño BFLPE (Gross, 2004; Herman et al., 2016; Marsh y Hau, 2003;

Marsh y Packer, 1984; Preckel y Brull, 2008, 2010; Preckel et al., 2019). El BFLPE describe un modelo de marco de referencia según el cual las autopercepciones en los entornos educativos están determinadas en gran medida por los procesos de comparación social (Huguet et al., 2009; Preckel et al., 2019). Cuando el alumnado de altas capacidades se involucra en comparaciones sociales con un grupo de referencia altamente capaz, como es el alumnado de altas capacidades, experimenta un efecto de contraste negativo y su autoconcepto disminuye (Huguet et al., 2009; Marsh y Parker, 1984; Preckel y Brull, 2008; Preckel et al., 2019).

Preckel et al. (2019) también consideran que la disminución del autoconcepto en el alumnado de altas capacidades puede estar relacionado con la edad, la condición socioeconómica o el género, entre otros factores. Sin embargo, el pertenecer al grupo de altas capacidades puede traer como resultado un aumento del concepto del alumnado de altas capacidades por el llamado “efecto de deleitarse de la gloria reflejada” (Gentry, 2016; Seaton et al., 2008), este aparece cuando el alumnado de altas capacidades se encuentra en un salón de clases o centro educativo con estudiantes con características similares. Esto puede llenar de orgullo y sentido de pertenencia al alumnado de altas capacidades. Además, hacer que se esfuercen por tener el mejor rendimiento académico, fortalecer su autoestima y fortalecer su relación, su compromiso con su centro educativo (Hattie, 2002, 2009; Köller y Baumert, 2006; Marsh et al., 2008; Ridgley et al, 2020).

Otro tema de investigación es cómo impacta el agrupamiento en la autoestima del alumnado. Kulik y Kulik (1992) evaluaron 13 estudios de meta-análisis que

describían los efectos del agrupamiento en la autoestima de los estudiantes de altas capacidades. Los resultados mostraron una disminución en las puntuaciones de autoestima, pero se concluyó que eran insignificantes, debido al bajo tamaño del efecto encontrado. Kulik y Kulik (1992) también analizaron 11 estudios de agrupamiento de habilidades de múltiples niveles. El tamaño promedio del efecto fue muy bajo o mínimo para los estudiantes de altas capacidades (-0,15) (Kulik y Kulik, 1992).

### **Inconvenientes y ventajas del agrupamiento para el ajuste personal y social**

Se han señalado también beneficios en aspectos socioemocionales, como pueden ser: (a) fuerte motivación intrínseca por los estudios; (b) un mayor desarrollo de sus intereses y relaciones sociales saludables (Adams et al., 2004; Kuriloff y Reichart, 2003; Neihart, 2007), (c) convivencia con coetáneos con similares características que fortalece su autoestima y habilidades sociales; (d) la oportunidad de aprender a trabajar en grupo y formar una percepción más precisa de sus propios recursos socioemocionales (Gentry, 2016, 2018); (e) los problemas de aislamiento social, rechazo de pares, soledad y alienación que afligen al alumnado extremadamente dotado disminuyen con el agrupamiento al sentirse aceptados e iguales al resto de su grupo (Goldsmith, 2011; Silverman, 1993; Steenbergen et al., 2016).

Sobre la base de lo anterior, se puede observar más ventajas que inconvenientes con esta modalidad de atención, la cual tiene un impacto a nivel socioemocional también.

El objetivo del presente trabajo fue comparar las expectativas previas con la

satisfacción posterior por parte del alumnado. Se partió de la hipótesis de que existen diferencias significativas entre las expectativas que inicialmente se tenían por parte del alumnado y la satisfacción que se tuvo al finalizar el primer ciclo escolar.

### **Método**

La presente investigación es de diseño preexperimental con medidas pre y postest.

#### *Participantes*

Participaron en el estudio 100 estudiantes identificados previamente con altas capacidades intelectuales, que ingresaron al Centro Educativo para Altas Capacidades, una vez cubiertos los criterios de selección del Centro. Este Centro es una escuela primaria pública que abarca de primero a sexto grado escolar. En el grupo de primero su cupo es de 30 alumnos y en el resto de los grados escolares es de 15 alumnos por grado.

#### *Instrumentos*

Se utilizó el siguiente instrumento:

Instrumento de satisfacción para el alumnado ISA. Se adaptó el cuestionario de satisfacción de alumnos (CSA, de Sastre et al., 2015) quedando en 25 afirmaciones que van en relación a expectativas académicas, sociales y emocionales (véase anexo I). El instrumento se responde eligiendo una de las cinco opciones de respuesta donde 1 es completamente en desacuerdo y 5 completamente de acuerdo.

#### *Procedimiento*

El instrumento de satisfacción se pasó antes de iniciar el curso, porque el contenido permite establecer las expectativas que

pudiera tener el alumnado respecto al centro. Al finalizar el ciclo escolar se les administró nuevamente el instrumento.

### Análisis de datos

Con el objeto de evaluar la satisfacción, se utilizó la *t* de *Student* para muestras relacionadas por medio del paquete estadístico para ciencias sociales SPSS versión 21.

### Resultados

Para comprobar la hipótesis que indica que existen diferencias significativas entre la

expectativa que inicialmente se tenían por parte del alumnado y la satisfacción que se tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar, se compararon por cada grado escolar los puntajes totales obtenidos entre el pre y post aplicación utilizando la *t* de *Student* para muestras relacionadas (ver Tabla 1).

Respecto a los resultados de la *t* de *Student*, como se puede observar, existen diferencias significativas en todos los grados escolares, donde los puntajes de satisfacción total incrementaron al concluir el ciclo escolar, siendo el tamaño del efecto para primero y segundo mediano y para el resto de los grados escolares grande (ver tabla 1).

**Tabla 1**

*Comparación de los puntajes totales obtenidos en el pre y post del Cuestionario de Satisfacción del Alumnado por grado escolar*

Grado	Pretest		Posttest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
1	117,96	10,482	125,48	3,309	-4,083	26	0,000	-0,786
2	113,80	13,369	123,66	5,839	-2,682	14	0,018	-0,693
3	107,46	13,426	117,60	8,789	-5,779	14	0,000	-1,49
4	104,07	11,678	117,85	7,969	-4,956	13	0,000	-1,32
5	101,57	11,553	115,07	8,516	-4,562	13	0,001	-1,22
6	103,53	12,676	122,66	6,986	-4,392	14	0,001	-1,13

### Discusión

En relación con lo postulado en la hipótesis, donde se menciona que existen diferencias significativas entre las expectativas que inicialmente se tenían por parte del alumnado y la satisfacción que tuvieron al finalizar el primer ciclo escolar, los resultados indicaron una alta satisfacción del alumnado en todos los grados escolares. Éste se mostró más satisfecho al término del ciclo académico en relación con su

participación en el centro, mencionando también que en CEPAC hacen cosas más interesantes, refirieron estar contentos con el profesorado, informaron que hacían actividades que no se llevaban a cabo en su anterior centro, así como que aprendieron más cosas. Pero no solo manifestaron su agrado en cuestiones académicas, sino también refirieron que hicieron nuevos amigos, expresaron mejor sus emociones, hablaron de cosas que les interesaban y se sintieron mejor desde que venían a CEPAC.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Sastre et al. (2015). Estos investigadores refieren que los programas para alumnado con altas capacidades contribuyen al desarrollo cognitivo, socioafectivo y personal de estos. A su vez Linn-Cohen y Hertzog (2007), resaltan los beneficios del agrupamiento en cuanto a una mayor satisfacción escolar del alumnado con altas capacidades. Todo lo anterior permite afirmar que la hipótesis fue aceptada.

### Conclusiones:

Se confirmó que existen diferencias significativas entre las expectativas iniciales de los estudiantes y su satisfacción real al finalizar el primer ciclo escolar en el Centro Educativo para Altas Capacidades (CEPAC).

En todos los grados escolares analizados (de 1° a 6°), los puntajes de satisfacción total aumentaron significativamente después de cursar el año académico.

Los alumnos manifestaron estar contentos con el profesorado y destacaron que en el centro realizan actividades más interesantes y diferentes a las de sus escuelas anteriores, lo que resultó en una percepción de mayor aprendizaje.

La satisfacción no se limitó al ámbito académico; los estudiantes reportaron mejoras en su bienestar personal, indicando que se sienten mejor desde que asisten al centro, expresan mejor sus emociones y han logrado establecer nuevas amistades con pares que comparten sus intereses.

Los resultados respaldan la idea de que el agrupamiento total a tiempo completo para alumnos con altas capacidades contribuye positivamente a su desarrollo cognitivo, socioafectivo y personal, generando una mayor satisfacción escolar.

El impacto del programa fue especialmente notable en los grados superiores (3° a 6°), donde el tamaño del efecto de la mejora en la satisfacción fue calificado como "grande".

En cuanto a las limitaciones que se plantean en esta investigación, hay que señalar la ausencia de un grupo de control, que hubiera permitido, con un diseño más riguroso, la comparación de los efectos posibles de una educación por agrupamiento para alumnado de altas capacidades. Sin embargo, resulta muy complicado contar con él debido a que se requiere contar con el consentimiento de los progenitores y directores de las diferentes escuelas.

## Referencias

- Adams-Byers, J., Squiller, S. S. y Moon, S. M. (2004). Gifted Students' Perceptions of the Academic and Social/Emotional Effects of Homogeneous and Heterogeneous Grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48(1) 7-20.
- Behrend, A. (2012). *Self-perceptions of gifted achievers and achievers and underachievers: a phenomenological study* [Doctor of Education, Liberty University].
- Castle, S., Deniz, C. B. y Tortora, M. (2005). Flexible grouping and student learning in a high-needs school. *Education and Urban Society*, 37, 139-150.
- Dai, D. Y. y Rinn, A. N. (2008). The Big-Fish-Little-Pond Effect: What Do We Know and Where Do We Go from Here? *Review of Educational Psychology*, 20, 283-317.
- Delcourt, M. A., Cornell, D. G. y Goldberg, M. D. (2007). Cognitive and Affective Outcomes of Gifted and Talented Programs.
- Gentry, M. (2016). *Total School Cluster Grouping and Differentiation: A Comprehensive, Research-Based Plan for Raising Student Achievement and Improving Teacher Practices*. Prufrock Press Inc.
- Gentry, M. (2018). *Total School Cluster Grouping and Differentiation*. Prufrock Press Inc.
- Gentry, M. y Owen, S. V. (2014). *Total school cluster grouping y differentiation*. Prufrock Press Inc.
- Goldsmith, D. (2011). *The effects of ability grouping on the self-esteem of gifted students*.
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children: Long-Term outcomes of academic acceleration and non acceleration*. *Journal for the education of the gifted*, 29(4), 404-429.
- Hattie, J. (2002). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Henshon, S. E. (2020). *Gifted education in the 21st century*.
- Herman, K. C., Wang, K. y Reinke, W. M. (2016). *The effects of ability grouping on the self-concept of gifted students*.
- Huguet, P., Dumas, F., Marsh, H. W., Regner, I., Wheeler, L., Suls, J. y Nezlek, J. B. (2009). Clarifying the role of social comparison in the Big-Fish-Little-Pond Effect (BFLPE): An integrative study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), 742-770.
- Köller, O. y Baumert, J. (2006). *The effects of ability grouping on student achievement and interest*.
- Kulik, J. A. y Kulik, C. L. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.

- Kuriloff, P. y Reichart, R. (2003). *The effects of ability grouping on the social and emotional development of gifted students*.
- Linn-Cohen, R. y Hertzog, N. B. (2007). *Unlocking the gate to differentiation: A study of selective formal and informal grouping*. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 243-259.
- Marsh, H. W. y Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-163.
- Marsh, H. W. y Hau, K. T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376.
- Marsh, H. W. y Parker, J. W. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 213-231.
- Marsh, H. W., Seaton, M., Trautwein, U., Ludtke, O., Hau, K., OMara, A. y Craven, R. (2008). The Big-fish-little-pond-effect Stands Up to Critical Scrutiny: Implications for Theory, Methodology, and Future Research. *Educational Psychology Review*, 20, 319-350.
- Neihart, M. (2007). The Socioaffective Impact of Acceleration and Ability Grouping: Recommendations for Best Practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 330-341.
- Preckel, F. y Brüll, M. (2008). The benefit of being a big fish in a big pond: Contrast and assimilation effects on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 121-131.
- Preckel, F. y Brüll, M. (2010). *The effects of ability grouping on the self-concept of gifted students*.
- Preckel, F., Götz, T. y Frenzel, A. (2013). *Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom*.
- Preckel, F., Schmidt, I., Pontzele, M., Wenke, A. K., Osterhaus, C. y Schneider, W. (2019). *The Big-Fish-Little-Pond Effect and the social self-concept of gifted students in special classes*.
- Ridgley, L. M., Rubenstein, L. D. y Jantz, C. (2020). *The effects of ability grouping on the self-esteem of gifted students*.
- Sastre-Riba, S., Pérez-Sánchez, L. F., Beltrán-Llera, J. A. y Torrego-Seijo, J. C. (2015). *Cuestionario de satisfacción de alumnos (CSA)*.
- Seaton, M., Marsh, H. W. y Craven, R. G. (2008). *The effects of ability grouping on the self-concept of gifted students*.
- Seaton, M., Marsh, H. W. y Craven, R. G. (2009). *The Big-Fish-Little-Pond Effect: Generalizability across 41 countries and the role of social comparison*.

Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Company.

*the Gifted*, 37(4), 311-339

Steenbergen-Hu, S., Makel, M. C. y Olszewski-Kubilius, P. (2016). *What One Hundred Years of Research Says About the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K-12 Students' Academic Achievement: A Findings of Two Second-Order Meta-Analyses*.

Sternberg, R. J. y Ambrose, D. (2021). *Giftedness and talent in the 21st century*.

Vogl, K. y Preckel, F. (2014). Full-time homogeneous grouping of gifted students: Effects on self-concept and interests. *Journal for the Education of*

## IMPACTO DEL AGRUPAMIENTO TOTAL EN EL ALUMNADO A NIVEL ACADÉMICO

Africa Borges del Rosal y Elena Rodríguez Naveiras  
Universidad de La Laguna, España

Correspondencia: aborges@ull.edu.es

### Resumen

El presente estudio analiza el impacto del agrupamiento total en el rendimiento académico de estudiantes con altas capacidades en un Centro Educativo especializado (CEPAC). La investigación parte del supuesto de que el agrupamiento, entendido como la organización de alumnos según habilidades similares, favorece el desarrollo académico mediante una enseñanza diferenciada y ajustada a sus necesidades. Se utilizó un diseño preexperimental con medidas pretest y posttest en una muestra de 100 estudiantes de primaria. Los resultados, obtenidos mediante pruebas t de Student para muestras relacionadas, muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas en la mayoría de las asignaturas. Se observaron algunos cambios puntuales en algunas áreas (como Formación Cívica y Ciencias Naturales y Educación Física). A pesar de la ausencia de incrementos significativos, el alumnado mantuvo un alto rendimiento académico, lo que se atribuye a un posible efecto techo debido a sus elevadas calificaciones iniciales. Asimismo, los resultados de la prueba estandarizada PLANEA evidencian un desempeño superior del alumnado del CEPAC en comparación con el contexto estatal y nacional. Se concluye que el agrupamiento total no incrementa significativamente las calificaciones, pero sí contribuye a sostener niveles elevados de logro académico en contextos de alta exigencia educativa.

**Palabras Claves:** Altas Capacidades, agrupamiento, rendimiento académico.

### Abstract

This study analyzes the impact of ability grouping on the academic performance of gifted students at a specialized educational center (CEPAC). The research is based on the assumption that grouping—understood as the organization of students according to similar abilities—promotes academic development through differentiated instruction tailored to their needs. A pre-experimental design with pre- and post-tests was used on a sample of 100 elementary school students. The results, obtained using Student's t-tests for related samples, show that there are no statistically significant differences in most subjects. Some specific changes were observed in certain areas (such as Civics, Natural Sciences, and Physical Education). Despite the absence of significant increases, the students maintained high academic performance, which is attributed to a possible ceiling effect due to their high initial scores. Likewise, the results of the PLANEA standardized test show superior performance by CEPAC students compared to the state and national contexts. It is concluded that total grouping does not significantly increase grades, but

it does contribute to sustaining high levels of academic achievement in contexts of high educational demands.

**Keywords:** Gifted Students, grouping, academic performance.

### Introducción

La historia del agrupamiento, como estrategia de intervención para alumnado de altas capacidades, se inició en 1920 en Estados Unidos (Adelson y Carpenter, 2011; Hodges y Gentry, 2021; Novak, 2025) y vuelve a tomar fuerza con el lanzamiento del Sputnik por la antigua Unión Soviética. Ante este hecho, Estados Unidos impulsa una educación donde se prioriza el desarrollo del talento, la excelencia académica y científica, apareciendo centros educativos con la modalidad de agrupamiento, sobre todo en el área de las ciencias (Gentry, 2016).

El agrupamiento se puede definir como una intervención para el alumnado de altas capacidades o de rendimiento académico elevado, que sitúa juntos a estudiantes con similares habilidades en clases o grupos pequeños, la mayor parte del tiempo o todo el día, basándose en evaluaciones iniciales de su preparación, conocimientos, intereses y capacidades (Beker et al., 2014; Gentry y Owen, 1999; Gross, 2004; Kulik y Kulik, 1992; Sternberg, 2020).

Diversos autores (Biddick, 2009; Bolick y Rogowsky, 2016; Gentry, 2014; Gentry y Keilty, 2004; Gentry y Owen, 1999) han mencionado diferentes tipos de agrupamiento. Estos pueden realizarse dentro de la clase o entre clases, durante parte o todo el día escolar, y a menudo se efectúan de manera flexible a medida que cambian los niveles de rendimiento del alumnado. Entre los propósitos que tiene el agrupamiento se encuentran: a) codificar el ritmo, la instrucción y el plan de estudios para abordar las necesidades educativas del estudiante a través de estrategias diferenciadas (VanTassel-Baska, 2021); b) atender las

necesidades afectivas y sociales de manera apropiada (Gross, 2004); c) permitir que el alumnado de capacidades similares aprenda de sus pares; y d) contar con personal docente altamente capacitado y comprometido (Tourón et al., 2005).

Diversas investigaciones históricas sobre el agrupamiento y su relación con el desempeño (Kulik y Kulik, 1992) han reportado efectos positivos en el rendimiento académico, condicionados al tipo de agrupación implementada (Betancourt, 2023). Estos estudios se han efectuado fundamentalmente en las disciplinas de matemáticas y lectura, encontrándose siempre resultados favorables para las matemáticas y, en el caso de la lectura, resultados no concluyentes en que fueran beneficiosos o perjudiciales (Bolick y Rogowsky, 2016)

Siguiendo esta línea de ideas, Gentry y Owen (1999) obtuvieron resultados muy positivos en cuanto a la lectura con la modalidad de agrupamiento flexible. Estos investigadores encontraron que el alumnado que asistía a centros educativos con agrupamiento flexible en primaria tenía un incremento estadísticamente significativo en lectura, no así en matemáticas, lo cual se explica porque los alumnos ya presentaban calificaciones altas previamente.

En el caso del agrupamiento dentro de la clase, estudios realizados por Puzio y Colby y Kulik y Kulik (1992) obtuvieron un tamaño de efecto pequeño pero significativo en el rendimiento académico en la lectura. Además, Preckel et al. (2019) considera que siempre ocurrirá un incremento en el rendimiento académico a partir de lo que denomina “correspondencia óptima”. Esta aparece cuando se le ofrece al alumnado de altas capacidades un

currículo diferenciado, acorde a sus intereses y capacidades, en un entorno educativo de agrupamiento total que fomente sus talentos (Cross y Cross, 2021).

Una de las modalidades implementadas en México en la última década es el agrupamiento total, como el que se realiza en el Centro Educativo para Alumnado de Altas Capacidades (CEPAC) en Jalisco. Este modelo supone situar al alumnado en función de sus niveles de logro en un aula específica con un profesor preparado en educación diferenciada (Betancourt, 2023; Gentry, 2016).

La evaluación de centros educativos para altas capacidades en este campo es un requisito indispensable para la rendición de cuentas y la transparencia institucional. Evaluar permite determinar si la inversión de recursos y los esfuerzos pedagógicos están cumpliendo con los objetivos propuestos, garantizando que las intervenciones no sean arbitrarias sino basadas en evidencia (Borges y Rodríguez-Naveiras, 2012a; Pérez-Juste, 2002).

Asimismo, la evaluación sistemática es fundamental para la mejora de la política educativa. Proporciona los datos necesarios para ajustar los marcos normativos, validar modelos de intervención (como el agrupamiento total) y fundamentar la toma de decisiones a nivel gubernamental. Sin una medición precisa del impacto académico, resulta imposible identificar

áreas de oportunidad o replicar casos de éxito que beneficien al sistema educativo nacional (Valadez et al., 2020; VanTassel-Baska y Fischer, 2019). En este sentido, evaluar no solo sirve para medir logros individuales, sino para legitimar la existencia de programas especializados ante la sociedad y las autoridades educativas.

El objetivo del presente trabajo fue evaluar el impacto que el programa educativo de un Centro Educativo para Altas Capacidades ha tenido en el alumnado a nivel académico. Para ello se partió de la siguiente hipótesis: Existe un impacto positivo a nivel académico en el alumnado con altas capacidades que ingresaron a un Centro Educativo para Altas Capacidades

### Metodología y diseño

La presente investigación es de diseño pre experimental con medidas pre y postest.

#### Participantes

Participaron en el estudio 100 estudiantes de altas capacidades que ingresaron de primero a sexto grado de primaria, al Centro Educativo para Altas Capacidades (CEPAC), una vez cubiertos los criterios de selección para su ingreso a la escuela (ver tabla 1).

**Tabla 1.**  
*Relación de alumnado por grado, sexo y CI*

Grado escolar	N	Mujer	Rango de CI	Hombre	Rango de CI
1	27	9	123-139	18	126-144
2	15	3	135-141	12	118-147
3	15	8	130-146	7	135-154
4	14	6	125-142	8	130-145
5	14	5	120-148	9	115-141

**Tabla 1.***Relación de alumnado por grado, sexo y CI. (cont.)*

6	15	2	136-138	13	126-140
Total	100	33	120-148	67	115-154

### *Instrumentos*

Para la evaluación del alumnado se consideraron las calificaciones que obtuvieron en las diferentes asignaturas al finalizar el ciclo escolar. En esta investigación se utilizaron las calificaciones obtenidas al finalizar el año escolar previo a su ingreso y el obtenido al finalizar el ciclo escolar cursado en el Centro Educativo para Alumnado de Altas Capacidades.

### *Procedimiento*

El estudio se rigió por los principios éticos de la Declaración de Helsinki. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres o tutores legales y el asentimiento de los menores, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos académicos mediante la codificación de las identidades.

Al alumnado seleccionado una vez admitidos, se recuperaron sus calificaciones del ciclo escolar, de la escuela de procedencia, anterior a su ingreso. Y, al finalizar el ciclo escolar se retomaron las calificaciones obtenidas.

### *Proyecto académico del Centro Educativo para Altas Capacidades*

El programa educativo parte del plan curricular del nuevo modelo educativo para la educación obligatoria establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en el 2016, organizado en tres componentes: formación académica (menos extensión y más profundización de los contenidos), desarrollo personal y social (arte, educación física y educación socioemocional) y autonomía curricular (cada comunidad educativa decide

cómo utilizar este fragmento curricular: puede ser reforzar aprendizajes claves, explorar otras actividades como ajedrez, robótica, etc.).

Si bien se parte del plan curricular, se lleva la diferenciación curricular (modificación en el contenido, en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, en el ambiente de aprendizaje, en la evaluación y en la forma de presentar los productos), utilizando la enseñanza basada en proyectos y apoyándose por la *Suite de Google Education* (se trata de un paquete de servicios de Google basados en la nube, que permiten la edición colaborativa de documentos y la comunicación al instante desde cualquier dispositivo y lugar). Por las tardes el alumnado asiste a los laboratorios de enriquecimiento extracurricular que se ofrecen: STEM (ciencia, tecnología, ingeniería, artes y matemáticas), Creatividad e Innovación, Learning Commons (habilidades blandas para la lectura), Arte y Competencias Socioemocionales. Adicionalmente, se lleva a cabo un programa para la familia cada 15 días los sábados, donde se abordan temas como qué son las altas capacidades, características emocionales, sociales, académicas de esta población, disciplina, etc.

### *Análisis de datos*

Con el objeto de evaluar el impacto que el programa educativo ha tenido en el alumnado a nivel académico en las diferentes asignaturas, se utilizó la *t de Student* para muestras relacionadas por medio del paquete estadístico para Ciencias Sociales SPSS versión 21.

### **Resultados**

Para comprobar la hipótesis, que supone

que existe un impacto positivo a nivel académico en el alumnado con altas capacidades que ingresaron al Centro Educativo para Altas Capacidades, se compararon por cada grado escolar (de segundo a sexto grado escolar) los puntajes obtenidos en las asignaturas de Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Educación Física y Formación Cívica y Ética (FORCE), al ingresar del ciclo escolar previo al Centro (pretest) y al concluir el primer ciclo escolar en CEPAC (postest), utilizando la *t* de *Student* para muestras relacionadas.

Para el primer grado escolar, debido a que los alumnos al ingresar no cuentan con calificaciones por asignatura, se compararon las calificaciones que obtuvieron al concluir el primer grado escolar en el Centro con las calificaciones que tenían los alumnos de segundo grado cuando concluyeron el primer grado escolar en su otra escuela, utilizando la *t* de *Student* para muestras independientes. Como se puede observar en la tabla 2, no hubo diferencias significativas.

**Tabla 2**

*Calificaciones obtenidas por los alumnos de primer grado al concluir este y las obtenidas por los estudiantes de segundo grado al ingresar a este*

Materias	Primero		Segundo		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Español	9,46	0,519	9,64	0,406	-1,018	26,483	0,317	-0,173
Matemáticas	9,53	0,519	9,66	0,343	-0,829	24,293	0,415	-0,133
C. Naturales	9,55	0,483	9,667	0,294	-0,775	23,117	0,446	-0,113
Force	9,62	0,498	9,68	0,230	-0,423	19,719	0,677	-0,060
Ed. Física	9,71	0,399	9,89	0,148	-1,635	17,799	0,120	-0,180
Promedio	9,53	0,453	9,67	0,249	-1,049	21,761	0,306	-0,140

Para segundo grado se observaron diferencias significativas en Force y el promedio, donde las calificaciones disminuyeron al concluir el ciclo escolar. En ambas materias el tamaño del efecto fue medio (ver tabla 3). En tercer grado se observó una diferencia significativa en educación física, donde las calificaciones se incrementaron al concluir el ciclo escolar, siendo el tamaño del efecto grande (ver tabla 4). Para quinto grado escolar se observó una diferencia significativa en ciencias naturales, donde las calificaciones disminuyeron al concluir el ciclo escolar y

donde el tamaño del efecto fue mediano (ver tabla 6). En cuarto y sexto grado escolar, no se encontraron diferencias significativas en ninguna asignatura (ver tabla 5 y 7).

**Tabla 3**

*Puntajes obtenidos en las diferentes asignaturas de los alumnos de segundo grado al ingresar y al concluir el ciclo escolar*

Materias	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Español	9,64	0,406	9,28	0,458	1,911	14	0,077	0,493
Matemáticas	9,66	0,343	9,30	0,597	1,831	14	0,088	0,473
C.Naturales	9,65	0,298	9,35	0,414	1,956	13	0,072	0,516
Force	9,68	0,230	9,34	0,468	2,348	14	0,034	0,606
Ed.Física	9,89	0,148	9,81	0,155	1,602	14	0,132	0,414
Promedio	9,70	0,240	9,42	0,378	2,155	14	0,049	0,576

**Tabla 4**

*Puntajes obtenidos en las diferentes asignaturas de los alumnos de tercer grado al ingresar y al concluir el ciclo escolar*

Materias	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Español	9,22	0,441	9,30	0,450	-0,505	14	0,621	-0,130
Matemáticas	9,30	0,418	9,21	0,509	0,582	14	0,570	0,150
C.Naturales	9,36	0,505	9,45	0,443	-0,607	14	0,553	-0,157
Force	9,53	0,361	9,64	0,247	-0,932	14	0,367	-0,241
Ed. Física	9,71	0,320	9,88	0,192	-3,117	14	0,008	-0,805
Promedio	9,42	0,326	9,49	0,307	-0,712	14	0,488	-0,180

**Tabla 5**

*Puntajes obtenidos en las diferentes asignaturas de los alumnos de cuarto grado al ingresar y al concluir el ciclo escolar*

Materias	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Español	9,37	0,517	9,30	0,784	0,355	13	0,728	0,094
Matemáticas	9,44	0,508	9,24	0,986	0,842	13	0,415	0,225
C. Naturales	9,50	0,442	9,33	0,803	0,805	13	0,435	0,215
Force	9,62	0,415	9,35	0,777	1,440	13	0,174	0,384
Ed. Física	9,75	0,345	9,70	0,296	0,393	13	0,701	0,104
Promedio	9,54	0,389	9,38	0,700	0,876	13	0,397	0,235

**Tabla 6**

*Puntajes obtenidos en las diferentes asignaturas de los alumnos de quinto grado al ingresar y al concluir el ciclo escolar*

Materias	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Español	9,42	0,504	9,15	0,557	1,208	13	0,249	0,323
Matemáticas	9,43	0,550	8,98	0,608	1,753	13	0,103	0,468
C. Naturales	9,57	0,393	9,07	0,565	2,361	13	0,034	0,631
Force	9,60	0,400	9,32	0,532	1,329	13	0,207	0,355
Ed. Física	9,90	0,143	9,82	0,372	0,777	13	0,451	0,208
Promedio	9,58	0,382	9,27	0,441	1,761	13	0,102	0,465

**Tabla 7**

*Puntajes obtenidos en las diferentes asignaturas de los alumnos de sexto grado al ingresar y al concluir el ciclo escolar*

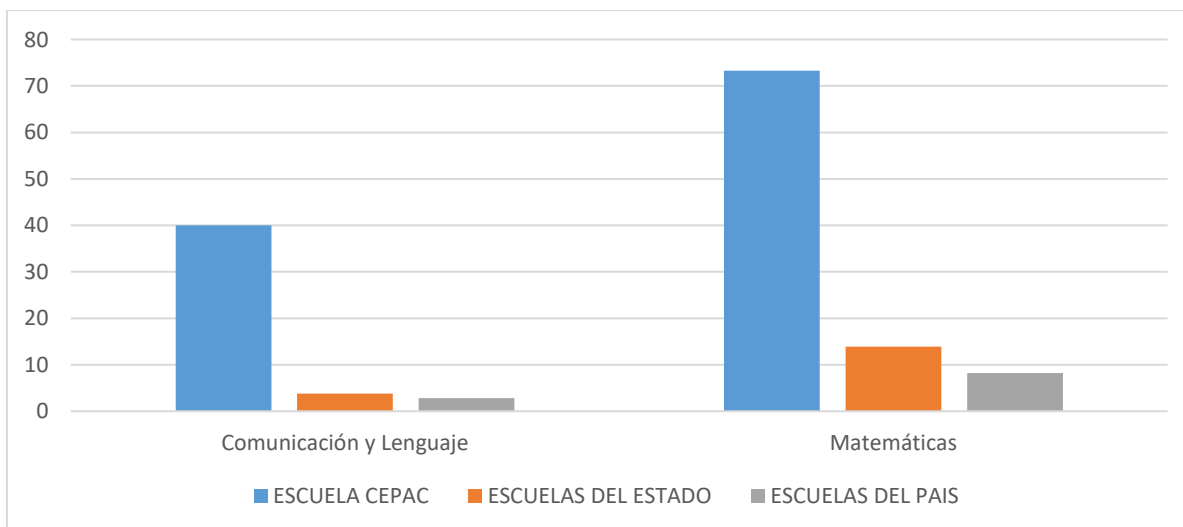
Materias	Pretest		Postest		t	gl	p	d
	Media	D.E	Media	D.E				
Español	9,44	0,473	9,21	0,480	1,339	14	0,202	0,345
Matemáticas	9,54	0,553	9,39	0,594	0,885	14	0,386	0,231
C. Naturales	9,58	0,329	9,26	0,542	2,138	14	0,051	0,552
Force	9,54	0,381	9,43	0,449	0,672	14	0,513	0,173
Ed. Física	9,72	0,218	9,74	0,405	-0,099	14	0,922	-0,025
Promedio	9,56	0,349	9,40	0,407	1,179	14	0,258	0,296

Una forma que permite ver los logros de rendimiento del alumnado del Centro Educativo para Altas Capacidades es compararlo con otros centros. De esta manera, para el sexto grado escolar se aplicó la prueba PLANEA, cuyos resultados reflejan el logro alcanzado por los alumnos en lenguaje y comunicación, así como en matemáticas. En lenguaje y comunicación, el desempeño sobresaliente lo obtuvo el 40% de los alumnos de CEPAC, en tanto que solo un 3,80% lo obtuvieron el alumnado del Estado de Jalisco y un 2,80 % el alumnado de todo el país. Para matemáticas, el desempeño sobresaliente lo obtuvo el 73,30 % de los alumnos de CEPAC, en tanto que el 13,90 % el alumnado de todas las escuelas del estado y solo un 8,20 % del

alumnado de todo el país (ver tabla 8).

**Tabla 8**

*Desempeño del alumnado de sexto. Grado escolar en la prueba PLANEA*



Fuente: [www.inee.edu.mx/index.php/sire-inee](http://www.inee.edu.mx/index.php/sire-inee)

**Discusión**

El objetivo del presente trabajo fue evaluar el impacto que el programa educativo de un Centro Educativo para Altas Capacidades ha tenido en el alumnado a nivel académico. En relación a la hipótesis, que señalaba que existe un impacto positivo a nivel académico en el alumnado con altas capacidades que ingresaron al CEPAC, se retomaron las calificaciones obtenidas al ingresar y al concluir CEPAC. Estos resultados se corresponden a lo que señala la literatura con respecto al rendimiento académico en agrupamiento, pues tanto en los meta-análisis de Kulik y Kulik (1992), como el de Slavin (1990), no se encuentran mejoras académicas en este tipo de intervención educativa. En el estudio de Preckel et al. (2019), los autores señalan que no proporciona beneficios académicos sustanciales.

No obstante, sí se puede afirmar que el sistema seguido en el CEPAC obtiene resultados académicos muy buenos, si se compara con alumnado tanto del mismo estado como del resto del país. La prueba PLANEA supuso un refrendo importante, pues permitió la

comparación de resultados en Lenguaje y Comunicación y Matemáticas donde CEPAC fue superior al resto del estudiantado del Estado de Jalisco y del país. Lamentablemente la evaluación PLANEA ha desaparecido por el momento en el país, pero mientras estuvo en vigor permitió comprobar la superioridad del alumnado de CEPAC en las materias mencionadas. Estos resultados van en la misma línea de los encontrados por Duflo et al. (2011), Adelson y Carpenter (2011) y Condrón (2008), en relación a que las escuelas con agrupamiento tuvieron un mejor rendimiento académico en relación a otras escuelas que no trabajan bajo esta modalidad.

En términos generales, no se observaron diferencias significativas en ningún grado escolar. Sin embargo, hay que resaltar que al inicio del ciclo escolar y a su ingreso a CEPAC el alumnado ya contaba con unas calificaciones muy altas, las cuales lograron mantener al término del ciclo escolar, a pesar de que la exigencia académica en CEPAC era alta. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Gentry y Owen (1999), quienes no encontraron diferencias significativas en matemáticas en el

alumnado que estaba en agrupamiento flexible, debido a que las calificaciones que traía en esa asignatura ya eran elevadas. Además, es importante señalar que el 70% del profesorado cambió a la mitad del ciclo escolar y a pesar de ello el rendimiento académico del alumnado no disminuyó.

Como se ha expuesto, en lo que respecta a la hipótesis, si bien los contrastes antes-después no resultaron significativos, la prueba PLANEA permite contrastar parcialmente la hipótesis señalada, a la vez que se pone de manifiesto los beneficios de una formación homogénea en capacidad.

### **Conclusiones:**

Aunque el agrupamiento total no generó un incremento estadísticamente significativo en las calificaciones del alumnado del Centro Educativo para Alumnos de Altas Capacidades (CEPAC) —debido principalmente al 'efecto techo' por las altas notas previas—, permitió mantener la excelencia académica bajo un nivel de exigencia superior. Los estudiantes destacaron que las actividades en el centro son más interesantes y diferentes a las de sus escuelas anteriores, reportando una alta valoración de sus profesores y de los nuevos conocimientos adquiridos.

Entre las limitaciones del estudio se encuentra que se reconoce que la falta de un grupo de control es una limitación metodológica, aunque se justifica por la dificultad técnica y administrativa de contar con uno en este tipo de entornos educativos. Es por ello que para futuros estudios se tenga en cuenta la posibilidad de tener un grupo de control que añada rigor al diseño de la investigación así como a sus conclusiones

## Referencias

- Abadzi, H. (2015). Ability Grouping Effects on Academic Achievement and Esteem in a Southwestern School District. *The Journal of Educational Research*, 77(5), 287-292. <https://doi.org/10.1080/00220671.1984.10885542>
- Adelson, J.L. y Carpenter, B.N. (2011). Grouping for Achievement Gains: For Whom Does Achievement Grouping Increase Kindergarten Reading Growth?. *Gifted Child Quarterly*, 49, 363-394. <https://doi.org/10.1177/0016986211417306>
- Allan, S. (1991), Ability grouping research reviews. What do they say about grouping and the gifted? *Educational Leadership*, 48(6), 60-65. <http://gg.gg/xsx66>
- Baudson, T. G. y Ziemer, J. E. (2016). The importance of being gifted: Stages of gifted identity development, their correlates and predictors. *Gifted and Talented International*, 31(1), 19-32. <http://dx.doi.org/10.1080/15332276.2016.1194675>
- Betancourt, J. (2023). *Evaluación del Centro Para Altas Capacidades Jalisco* [Tesis de doctorado, Universidad de La Laguna]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna (RIULL). <https://riull.ull.es/xmlui/>
- Beker, M., Neumann, M., Tetzner, J., Böse, S., Knoppick, H., Maaz, K., Baumert, J. y Lehmann, R. (2014). Is Early Ability Grouping Good for High-Achieving Students' Psychosocial Development? Effects of the Transition into Academically Selective Schools. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 555-568. <https://doi.org/10.1037/a0035425>
- Biddick, M. (2009). Cluster grouping for the gifted, and talented: It works. *APEX*, 15(4), 78- 86. <http://gg.gg/xt7lc>
- Bolick, K.N., y Rogowsky, B.A. (2016). Ability Grouping is on the Rise, but Should It Be? *Journal of Education and Human Development*, 5(2), 40-51. <https://doi.org/10.15640/jehd.v5n2a6>
- Borges, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2012a). Programas de intervención en altas capacidades y su evaluación. En M.D. Valadez, J. Betancourt y M. A. Zabala (Eds.). *Alumnos superdotados y talentosos* (pp. 395-405). Manual Moderno.
- Borges, A. y Rodríguez-Naveiras, E. (2012b). La evaluación de proceso mediante metodología observacional aplicado a un programa extraescolar para alumnado de altas capacidades. *Revista Amazónica*, 10(3), 126-145. <http://gg.gg/xt7qb>
- Brody, L. E., Stanley, J. C., Barnett, L. B., Gilheany, S., Tourón, J. y Pyryt, M. C. (2001). Expanding the Johns Hopkins Talent Search Model Internationally. *Gifted and Talent International*, 16(2), 94-107. <https://doi.org/10.1080/15332276.2001.11672966>
- Brulles, D., Peters, S. J. y Saunders, R. (2012). School-wide mathematics achievement within the gifted cluster grouping model. *Journal of Advanced Academics*, 23, 200-216. <https://doi.org/10.1177/1932202X12451439>
- Cajide, J. y Porto, A. (2002). Intervención y educación de sobredotados, *Bordón*, 54(2-3), 241-254. <http://gg.gg/xt830>
- Castle, S., Deniz, C. B. y Tortora, M. (2005). Flexible grouping and student learning in a high-needs school. *Education and Urban Society*, 37, 139-150. <https://doi.org/10.1177/0013124504270787>

- Cross, TL, Cross, J.R. y O'Reilly, C. (2018). Attitudes about gifted education among Irish educators. *High Ability Studies*, 29(2), 169–189. <https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1518775>
- Davis, G.A. y Rimm, S.B. (2004). *Education of the gifted and talented* (5th ed.). Allyn y Bacon.
- Feldhusen, J. F. (1989). Synthesis of research on gifted youth. *Educational Leadership*, 46(6), 6-11. <http://gg.gg/xt8mb>
- García, F. (2005). La evaluación en el complejo mundo de la educación. *Revista Etica Net*, 2, 1-9.
- Gentry, M. (2014). *Total, school cluster grouping: A comprehensive, research-based plan for raising student achievement and improving teacher practices* (2nd ed.). Prufrock.
- Gentry, M. (2016). Commentary on “Does sorting students improve scores? An analysis of class composition”. *Journal of Advanced Academics*, 27(2), 124-130. <https://doi.org/10.1177/1932202X16636174>
- Gentry, M. (2018). Cluster grouping. In C.M. Callahan, y H.L. Hertberg-Davis (Eds.), *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives* (pp.213-224). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315639987>
- Gentry, M. y Keilty, B. (2004). Rural and suburban cluster grouping: Reflections on staff development as a component of program success. *Roeper Review*, 26(3), 147-155. <https://doi.org/10.1080/02783190409554260>
- Gentry, M. y MacDougall, J. (2009). Total school cluster grouping: Model, research, and practice. In J. S Renzulli, E.J. Gubbins, K. S.Mcmillen,R.D. Eckert, y C.A.Little (Eds.) *Systems and models for developing programs for the gifted and talented, 2da ed.* (pp. 211-234). Creative Learning Press.
- Gentry, M. y Owen, S. V. (1999). An investigation of the effects of total school flexible cluster grouping on identification, achievement, and classroom practices. *Gifted Child Quarterly*, 43(4), 224-243. [https://doi.org/10.1177/001698629904300402\\_](https://doi.org/10.1177/001698629904300402_)
- Gross, M.U.M. (2004). Exceptionally gifted children: Long-Term outcomes of academic acceleration and non acceleration. *Journal for the education of the gifted*, 29(4), 404-429. <http://gg.gg/xtgyz/1>
- Gross M. U. M. y Smith S. R. (2021). Put Them Together and See How They Learn! Ability Grouping and Acceleration Effects on the Self-Esteem of Academically Gifted High School Students. In Smith S. R. (eds), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp.221-237). Springer International Handbooks of Education. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4\\_17](https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4_17)
- Herderson, H. (2007). Multi-level selective classes for gifted students. *International Education Journal*, 8(2), 60-67. <http://gg.gg/xsxe3>
- Hodges, J. y Gentry, M. (2021). Underrepresentation in gifted education in the context of rurality and socioeconomic status. *Journal of Advanced Academics*, 32(2), 135-159. <https://doi.org/10.1177/1932202X20969143>
- Huang, H. Y. y Hsieh, P. J. (2019). Survey on Implementation and Effectiveness of

- Ability Grouping in Eighth-grade Math Classes in Taiwan. *International Journal of Intelligent Technologies and Applied Statistics*, 12(4), 417-428. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1780416>
- Kauffman, H. (2014). *Exceptional learners an Introduction to Special Education*. Pearson Education Limited.
- Kulik, J. A. y Kulik, C. L. C. (1984). Effects of accelerated instruction on students. *Review of Educational Research*, 54, 409-425. <https://doi.org/10.3102/00346543054003409>
- Kulik, J. A. y Kulik, C. L. C. (1987). Effects of ability grouping on student achievement. *Equity and Excellence*, 23, 22-30. <https://doi.org/10.1080/10665688702301055>
- Kulik, J. A. y Kulik, C. L. C. (1991). Grouping capacity and gifted students. In N. Colangelo and G.A. Davis (Eds.), *Handbook of Education for the Gifted* (pp.178-196). Allyn and Bacon.
- Kulik, J. A. y Kulik, C. L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77. <https://doi.org/10.1177/001698629203600204>
- Leonard, J. (2001). How group composition influenced the achievement of sixth-grade mathematics students. *Mathematical Thinking and Learning*, 3, 175-200. <https://doi.org/10.1080/10986065.2001.9679972>
- Lleras, C. y Rangel, C. (2009). Ability grouping practices in elementary school and African American/Hispanic achievement. *American Journal of Education*, 115, 279-304. <https://doi.org/10.1086/595667>
- Marsh, H. W. y Hau, K. T. (2003). Big-fish-little-pond effect on academic self-concept: A cross-cultural (26-country) test of the negative effects of academically selective schools. *American Psychologist*, 58(5), 364-376. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.5.364>
- Matthews, M. S., Ritchotte, J. A. y McBee, M. T. (2013). Effects of school-wide cluster grouping and within-class ability grouping on elementary school students' academic achievement growth. *High Ability Studies*, 24, 81-97. <https://doi.org/10.1080/13598139.2013.846251>
- Missett, T. C., Brunner, M. M., Callahan, C. M., Moon, T. R. y Azano, A. P. (2014). Exploring teacher beliefs and use of acceleration, ability grouping, and formative assessment. *Journal for the Education of the Gifted*, 37, 245-268. <https://doi.org/10.1177/0162353214541326>
- Neumeister, K. y Burney, V. (2012). *Gifted program evaluation*. Prufrock Press. <https://doi.org/10.4324/9781003235354>
- Nomi, T. (2010). The effects of within-class ability grouping on academic achievement in early elementary years. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3, 56-92. <https://doi.org/10.1080/19345740903277601>
- Novak, A. M. (2025). Living a Counterstory: Adolescence, Identity, and Growing Up Gifted and Unwhite. In *Intersectional Identities of Twice-Exceptional Teens*. Routledge, 41-54.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools estructure inequality*. University Press. <https://doi.org/10.1177/019263658506948430>
- Pérez-Juste, R. (2002). La evaluación de programas en el marco de la educación de

- calidad. *Revista de educación*, 4, 43-76.  
<http://gg.gg/xttkn>
- Pierce, R. L., Cassady, J. C., Adams, C. M., Speirs Neumeister, K. L., Dixon, F. A. y Cross, T. L. (2011). The effects of grouping and curriculum on the development of gifted students' mathematical achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 569-594.  
<https://doi.org/10.1177/016235321103400403>
- Preckel, F., Schmidt, I., Stumpf, E., Motschenbacher, M., Vogl, K., Vsevolod, S. y Schneider, W. (2019). High-Ability Grouping: Benefits for Gifted Students' Achievement Development Without Costs in Academic Self-Concept. *Child Development*, 90(4), 1185-1201.  
<https://doi.org/10.1111/cdev.12996>
- Puzio, K. y Colby, G. (2010). The effects of within class grouping on reading achievement: A meta-analytic synthesis. *Society for Research on Educational Effectiveness*, 1-5. <http://gg.gg/xtjpm>
- Rogers, K. B. (1998). Using current research to make "good" decisions about grouping. *National Association of Secondary Schools Principals Bulletin*, 123-145  
<https://doi.org/10.1177/019263659808259506>
- Rogers, K.B. (2007). Lessons Learned About Educating the Gifted and Talented: A Synthesis of the Research on Educational Practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382-396.  
<https://doi.org/10.1177/0016986207306324>
- Slavin, R.E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary school. A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-499.  
<https://doi.org/10.2307/1170761>
- Smith, S. (2021). *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacif*. Springer.
- Snyder, K. E., Malin, J. L., Dent, A. L. y Linnenbrink-Garcia, L. (2014). The message matters: The role of implicit beliefs about giftedness and failure experiences in academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 230-241.  
<https://doi.org/10.1037/a0034553>
- Southern, W. T. y Jones, E. D. (2015). Types of acceleration: Dimensions and issues. In S. G. Assouline, N. Colangelo, J. VanTassel-Baska, y A. Lupkowski-Shoplik (Eds.) *A nation empowered: Evidence trumps beliefs that hold back America's brightest students* (Vol. II, pp. 9-18). Belin-Blank Center, College of Education, University of Iowa. <http://gg.gg/yunaw/1>
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Grao.
- Stanley, J.C. (1991). A better model for residential high schools for talented youths. *Phi Delta Kappan*, 72, 471-473.  
<http://gg.gg/yun8n>
- Stanley, J. C. y Benbow, C. P. (1982). Educating Mathematical y Precocious Youths: Twelve Policy Recommendations. *Educational Researcher*, 11, 4-9.  
<https://doi.org/10.2307/1175338>
- Steenbergen-Hu, S., Matthew, C. y Olszewski-Kubilius, P. (2016). Summary: What One Hundred Years of Research Says about the Effects of Ability Grouping and Acceleration on K-12 Students' Academic Achievement. *Academics Research*, 6, 28-36.  
<https://doi.org/10.3102/0034654316675417>

- Sternberg, R. (2020). Transformational Giftedness: Rethinking Our Paradigm for Gifted Education. *Roeper Review*, 42(4), 230-240. <https://doi.org/10.3102/0034654316675417>
- Sternberg, R. J. y Ambrose, D. (2021). *Conceptions of Giftedness and Talent*. Cham, Palgrave-Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6>
- Tieso, C. (2005). The effects of grouping practices and curricular adjustments on achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60-89. <https://doi.org/10.1177/016235320502900104>
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26, 29-36. <https://doi.org/10.1080/02783190309554236>
- Tourón, J., Tourón, M. y Silvero, M. (2005). The Center for Talented Youth Spain: An Initiative to Serve Highly Able Students. *High Ability Studies*, 16(1), 121-135. <https://doi.org/10.1080/13598130500115353>
- Trautwein, U., Ludtke, O. y Baumert, J. (2006). Self-Esteem, Academic Self-Concept, and Achievement: How the Learning Environment Moderates the Dynamics of Self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334-349. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.2.334>
- Valadez, M. D., Betancourt, J., Flores Bravo, J. F., Rodríguez-Naveiras, E. y Borges, A. (2020). Evaluation of the Effects of Grouping High Capacity Students in Academic Achievement and Creativity. *Sustainability*, 12, 4513. <https://doi.org/10.3390/su12114513>
- VanTassel-Baska, J. y Fischer, H. (2019). A review of the National Gifted Standards Implementation in Eight Districts. *Gifted Child Today*, 42(4), 215-228. <https://doi.org/10.1177/1076217519862336>
- Vaughn, V., Feldhusen, J. F. y Asher, J. W. (1991). Meta-analysis and review of research on pull-out programs in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 35, 92-98. <https://doi.org/10.1177/001698629103500208>
- Winebrenner, S. y Brulles, D. (2008). *Cluster Grouping Handbook: Using Cluster Grouping to Challenge Gifted Students and Improve Schoolwide Achievement*. Free Spirit Publishing.
- Worthy, J. (2010). Only the names have changed: Ability grouping revisited. *Urban Review*, 42, 271-295. <https://doi.org/10.1007/s11256-009-0134-1>
- Zambrano, R. (2017). *El papel del profesorado de escuelas primarias en la propuesta nacional mexicana de atención a los alumnos de aptitudes sobresalientes*. [Tesis de Doctorado, Universidad de la Laguna]. Repositorio Institucional ULL. <http://gg.gg/xtunc>

**MULTI EXCEPCIONALIDAD EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA: SÍNTESIS CRÍTICA DE INTERVENCIONES MULTIMODALES Y DESAFÍOS DIAGNÓSTICOS EN LA INTERSECCIÓN ENTRE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES, TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA Y TRASTORNO BIPOLAR**

**MULTIPLE EXCEPTIONALITY IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE: A CRITICAL SYNTHESIS OF MULTIMODAL INTERVENTIONS AND DIAGNOSTIC CHALLENGES AT THE INTERSECTION OF GIFTEDNESS, AUTISM SPECTRUM DISORDER, AND BIPOLAR DISORDER**

Ortiz Coronel Grecia Emilia<sup>1</sup>, Valadez Sierra María de los Dolores<sup>1</sup>, Rodríguez Cervantes Celia Josefina<sup>1</sup>, Nodal Silva Victor Alejandro<sup>2</sup> y González Reyes Ana Luisa<sup>3</sup>

<sup>1</sup>*Instituto de Psicología y Educación Especial, Departamento de Psicología Aplicada, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara*

<sup>2</sup>*Departamento de Psicología Básica, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara*

<sup>3</sup>*Departamento de Estudios de Educación, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara*

Email: dolores.valadez@academicos.udg.mx

## Resumen

La multi excepcionalidad, entendida como la coexistencia de altas capacidades intelectuales, trastorno del espectro autista (TEA) y/o trastorno bipolar, constituye un fenómeno clínico y educativo de alta complejidad, caracterizado por perfiles heterogéneos de fortalezas y necesidades. Este artículo sintetiza la evidencia científica sobre intervenciones en esta población a partir del análisis de estudios relevantes. Los hallazgos muestran un desarrollo incipiente pero prometedor en intervenciones dirigidas a combinaciones duales, particularmente TEA con trastorno bipolar y altas capacidades con TEA, mientras que la evidencia sobre la triple combinación es prácticamente inexistente.

Las intervenciones farmacológicas, especialmente antipsicóticos de segunda generación y litio, presentan eficacia comparable en jóvenes con comorbilidad TEA–trastorno bipolar, aunque con mayor compromiso funcional inicial. Por su parte, las intervenciones psicoeducativas, conductuales y cognitivo-conductuales muestran resultados consistentes en la mejora de la regulación emocional, habilidades sociales y funcionamiento adaptativo, especialmente cuando se ajustan a las características individuales.

Se identifican importantes barreras diagnósticas, como el solapamiento sintomático y el enmascaramiento entre condiciones, que dificultan la detección oportuna y el diseño de intervenciones pertinentes. Asimismo, se evidencian vacíos críticos en la literatura, incluyendo la escasez de estudios longitudinales, ensayos controlados y modelos específicos para la multi

excepcionalidad compleja.

Se concluye que es indispensable avanzar hacia enfoques multimodales, individualizados y basados en fortalezas, así como fortalecer la formación especializada y la investigación interdisciplinaria para mejorar los resultados clínicos y educativos de esta población.

**Palabra clave:** *multi excepcionalidad, doble excepcionalidad, alta capacidad intelectual, trastorno del espectro autista, trastorno bipolar, intervención multimodal.*

## Abstract

Multiple exceptionality, understood as the coexistence of high intellectual abilities, autism spectrum disorder (ASD), and/or bipolar disorder, constitutes a highly complex clinical and educational phenomenon, characterized by heterogeneous profiles of strengths and needs. This article synthesizes the scientific evidence on interventions for this population, based on the analysis of relevant studies. The findings show an incipient but promising development in interventions targeting dual combinations, particularly ASD with bipolar disorder and high abilities with ASD, while evidence on the triple combination is practically nonexistent.

Pharmacological interventions, especially second-generation antipsychotics and lithium, show comparable efficacy in young people with ASD-bipolar disorder comorbidity, although with greater initial functional impairment. On the other hand, psychoeducational, behavioral, and cognitive-behavioral interventions show consistent results in improving emotional regulation, social skills, and adaptive functioning, especially when tailored to individual characteristics.

Significant diagnostic barriers are identified, such as overlapping symptoms and masking between conditions, which hinder early detection and the design of appropriate interventions. Furthermore, significant gaps in the literature are observed, including a scarcity of longitudinal studies, controlled trials, and models specifically designed for complex multiple exceptionality. It is concluded that it is essential to move toward multimodal, individualized, and strengths-based approaches, as well as to strengthen specialized training and interdisciplinary research to improve the clinical and educational outcomes for this population.

**Keywords:** *multiple exceptionality, twice-exceptionality, giftedness, autism spectrum disorder, bipolar disorder, multimodal intervention.*

## Introducción

La multi excepcionalidad en niños y adolescentes representa uno de los fenómenos más complejos y menos comprendidos en el ámbito de la salud mental infantil y la educación especial. Este

término se refiere a la coexistencia de múltiples condiciones del neurodesarrollo y psiquiátricas que, cuando se presentan simultáneamente, crean perfiles únicos de fortalezas y desafíos que requieren enfoques de intervención altamente especializados e individualizados.

En el contexto de esta revisión, nos centramos específicamente en la intersección de tres condiciones: las altas capacidades intelectuales o superdotación, el trastorno del espectro autista (TEA) y el trastorno bipolar. Cada una de estas condiciones, por sí sola, presenta desafíos significativos para el diagnóstico y la intervención. Sin embargo, cuando dos o más de estas condiciones coexisten en un mismo individuo, la complejidad se multiplica exponencialmente, creando perfiles clínicos que desafían los modelos tradicionales de comprensión y tratamiento (Burke et al., 2023; Delisio et al., 2022; Mannion & Candler, 2018).

La relevancia de esta revisión radica en varios factores críticos. En primer lugar, existe evidencia creciente de que estas condiciones coexisten con mayor frecuencia de lo que se pensaba anteriormente. Estudios recientes sugieren que aproximadamente el 7% de los individuos con TEA también presentan trastorno bipolar (Norbert et al., 2015), mientras que la prevalencia de TEA en población con altas capacidades puede ser significativamente mayor que en la población general (Foley-Nicpon et al., 2011; Foley-Nicpon et al., 2010). En segundo lugar, la presencia de múltiples condiciones comórbidas se asocia con mayor deterioro funcional, peor pronóstico y mayor riesgo de complicaciones, incluyendo ideación y conducta suicida (Joshi et al., 2013; Masi et al., 2020). Finalmente, la falta de protocolos de evaluación e intervención específicos para esta población resulta en diagnósticos tardíos o erróneos, tratamientos inapropiados y resultados subóptimos (Kavanaugh et al., 2025; Weissman, 2011).

El objetivo del presente trabajo fue analizar y sintetizar la evidencia empírica disponible sobre intervenciones dirigidas a

niños y adolescentes con multi excepcionalidad, particularmente en la coexistencia de altas capacidades intelectuales, trastorno del espectro autista y trastorno bipolar, con el fin de identificar enfoques terapéuticos efectivos, caracterizar los principales desafíos diagnósticos y delinear implicaciones clínicas, educativas y de investigación para el desarrollo de modelos de atención integrales y personalizados.

### **Marco Conceptual de la Multi excepcionalidad**

#### *Definición y Prevalencia*

El concepto de *twice-exceptionality* o doble excepcionalidad se refiere tradicionalmente a individuos que presentan altas capacidades intelectuales junto con una o más discapacidades o trastornos del neurodesarrollo (Klingner, 2022; Nicpon et al., 2011; Yssel et al., 2010). Sin embargo, el término "multi excepcionalidad" amplía este concepto para incluir la coexistencia de múltiples condiciones que pueden incluir, pero no se limitan a, altas capacidades, trastorno del espectro autista, trastorno bipolar, trastorno por déficit por atención y otros trastornos del neurodesarrollo y psiquiátricos.

La definición de multi excepcionalidad carece de consenso universal, lo que representa una barrera significativa para la investigación y la práctica clínica. Para los propósitos de esta revisión, definimos multi excepcionalidad como la presencia de al menos dos de las siguientes condiciones: (1) altas capacidades intelectuales o superdotación (típicamente definida como un CI  $\geq 130$  o rendimiento excepcional en dominios específicos), (2) trastorno del espectro autista según criterios DSM-5 o

CIE-11, y (3) trastorno bipolar diagnosticado según criterios estandarizados.

La prevalencia exacta de la multi excepcionalidad es difícil de determinar debido a varios factores, incluyendo la variabilidad en las definiciones, las dificultades diagnósticas y la tendencia de una condición a enmascarar a otra (McFadden, 2017; Pfeiffer, et al., 2025). Sin embargo, los datos disponibles sugieren que:

- Aproximadamente el 7% de los individuos con TEA cumplen criterios para trastorno bipolar comórbido (Norbert et al., 2015).
- En muestras clínicas de jóvenes con trastorno bipolar, entre el 12% y el 15% presentan TEA comórbido (Joshi et al., 2012; Joshi et al., 2013).
- El 27.6% de niños con autismo de alto funcionamiento o síndrome de Asperger cumplen criterios subumbrales para trastorno bipolar (Weissman, 2011).
- La prevalencia de trastorno bipolar en familiares de individuos con TEA es 4.2%, casi cinco veces mayor que en la población general (Weissman, 2011).

Estos datos sugieren que la comorbilidad entre TEA y trastorno bipolar es significativamente más común de lo que se reconocía previamente, aunque la investigación específica sobre la triple combinación con altas capacidades es prácticamente inexistente.

### *Bases Neurobiológicas y Genéticas*

La comprensión de las bases

neurobiológicas y genéticas de la multi excepcionalidad es fundamental para desarrollar modelos conceptuales coherentes y estrategias de intervención efectivas. Existe evidencia creciente de solapamiento genético y neurobiológico entre el TEA y el trastorno bipolar (Vannucchi et al., 2019; Vasconcelos-Moreno et al., 2025; Dunalska et al., 2020).

Estudios de biología de sistemas han identificado vías moleculares compartidas entre el TEA y el trastorno bipolar, incluyendo alteraciones en la neurotransmisión glutamatérgica y GABAérgica, disfunción mitocondrial y alteraciones en la plasticidad sináptica (Ragunath et al., 2011).

Desde una perspectiva neurocognitiva, tanto el TEA como el trastorno bipolar se asocian con alteraciones en el funcionamiento ejecutivo, la regulación emocional y la cognición social, aunque los mecanismos subyacentes pueden diferir (Joshi et al., 2013; Mazzone et al., 2013). La presencia de altas capacidades intelectuales añade otra capa de complejidad, ya que puede proporcionar recursos cognitivos compensatorios que enmascaran déficits en otras áreas, dificultando el diagnóstico temprano (Assouline et al., 2008; Melogno et al., 2016).

### *Presentación Clínica y Heterogeneidad*

La presentación clínica de la multi excepcionalidad es extraordinariamente heterogénea, reflejando la variabilidad inherente a cada una de las condiciones individuales y las interacciones complejas entre ellas (Mannion et al., 2014; Matson, & Nebel-Schwalm, 2007). Algunos patrones clínicos comunes incluyen:

a) Perfil cognitivo asincrónico. Los individuos con multi excepcionalidad frecuentemente presentan un perfil cognitivo caracterizado por capacidades intelectuales excepcionales en ciertos dominios (por ejemplo, razonamiento verbal, memoria, intereses especializados) junto con déficits significativos en otras áreas (por ejemplo, funcionamiento ejecutivo, teoría de la mente, regulación emocional) (Dempsey et al., 2021; Reis, et al., 2021).

b) Desregulación emocional severa. La combinación de TEA y trastorno bipolar se asocia con niveles particularmente altos de desregulación emocional, que puede manifestarse como irritabilidad crónica, labilidad afectiva, episodios de agresividad y autolesión (Joshi, 2023; Mao, 2022; Thom, 2022).

c) Riesgo suicida elevado. Los adolescentes con TEA de alto funcionamiento y trastorno bipolar comórbido presentan tasas significativamente elevadas de ideación y conducta suicida, con mayor letalidad en los intentos en comparación con aquellos con trastorno bipolar sin TEA (Foley-Nicpon & Assouline 2010). Paradójicamente, las personas muestran menor impulsividad pero mayor planificación en los intentos suicidas, lo que aumenta el riesgo de consecuencias fatales.

d) Enmascaramiento mutuo de síntomas. Las altas capacidades intelectuales pueden enmascarar déficits sociales y comunicativos del TEA, mientras que los síntomas del TEA pueden dificultar el reconocimiento de episodios afectivos del trastorno bipolar (Gündüz et al., 2019). Este fenómeno de enmascaramiento contribuye significativamente a los retrasos diagnósticos y al tratamiento inadecuado.

### *Combinaciones Específicas de Condiciones*

#### *Altas Capacidades y TEA.*

La combinación de altas capacidades intelectuales y TEA, comúnmente referida como *twice-exceptionality* o doble excepcionalidad, ha recibido considerable atención en la literatura educativa y clínica en las últimas dos décadas (Cvitković & Stosic, 2022; Flores et al., 2024; Hugo et al., 2024). Esta población presenta un perfil único caracterizado por capacidades intelectuales excepcionales, frecuentemente en áreas como matemáticas, ciencias, música o artes visuales, junto con déficits significativos en cognición social, comunicación pragmática y flexibilidad cognitiva (Bianco et al., 2009; Rubenstein et al., 2013).

#### *Características distintivas*

Los estudiantes con altas capacidades y TEA frecuentemente presentan intereses intensos y especializados que pueden convertirse en áreas de expertise excepcional (Jiang & Drani, 2025). Sin embargo, estos mismos intereses pueden interferir con el funcionamiento adaptativo cuando se vuelven rígidos o socialmente inapropiados. Además, estos individuos pueden experimentar mayor conciencia de sus diferencias sociales en comparación con individuos con TEA sin altas capacidades, lo que puede resultar en mayor ansiedad social, depresión y aislamiento (De-la-Iglesia & Olivar, 2015).

#### *Desafíos diagnósticos*

El diagnóstico de TEA en individuos con altas capacidades es particularmente

desafiante debido a varios factores. Las habilidades verbales avanzadas pueden enmascarar déficits en la comunicación pragmática, las estrategias compensatorias cognitivas pueden ocultar dificultades en la teoría de la mente, y los intereses especializados pueden ser malinterpretados como simple precocidad intelectual (Reis, 2026; Wu, et al., 2019). Estudios sugieren que los niños con altas capacidades y TEA reciben el diagnóstico de TEA significativamente más tarde que aquellos con TEA sin altas capacidades (Kavanaugh et al., 2025).

#### *Necesidades educativas específicas*

Esta población requiere programación educativa que simultáneamente nutra sus talentos excepcionales y proporcione apoyo para sus déficits (Reis & Renzulli, 2025; Silva et al., 2025). Las estrategias efectivas incluyen: (1) diferenciación curricular que permita profundización en áreas de interés, (2) instrucción explícita en habilidades sociales y pragmáticas, (3) apoyo para el funcionamiento ejecutivo y la organización, (4) oportunidades para interactuar con pares intelectuales similares, y (5) acomodaciones para sensibilidades sensoriales (Byrd et al., 2025).

#### *Intervenciones basadas en fortalezas*

Un enfoque prometedor para esta población es el uso de intervenciones basadas en fortalezas que aprovechan los intereses especiales y las capacidades excepcionales como vehículos para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales (Açar & Gül, 2025; Foley-Nicpon, 2016). Por ejemplo, un estudio de caso describió una intervención de cognición social para un niño superdotado con TEA que utilizó sus intereses en ciencia ficción y

tecnología como contexto para enseñar habilidades de teoría de la mente y perspectiva social (Melogno, et al., 2016).

#### *Altas Capacidades y Trastorno Bipolar.*

La intersección entre altas capacidades intelectuales y trastorno bipolar es una de las áreas menos investigadas en la literatura sobre multi excepcionalidad. A pesar de la escasez de estudios específicos, existe evidencia anecdótica y clínica de que esta combinación ocurre y presenta desafíos únicos (Cross, et al., 2018).

#### *Intensidad emocional*

Los individuos superdotados frecuentemente experimentan lo que Dabrowski describió como "sobreexcitabilidades", incluyendo intensidad emocional, sensibilidad aumentada y reactividad afectiva (Foley-Nicpon, 2016). Cuando estas características se combinan con la desregulación afectiva del trastorno bipolar, el resultado puede ser episodios emocionales particularmente intensos y difíciles de manejar.

#### *Riesgo y factores protectores*

Las altas capacidades intelectuales pueden funcionar tanto como factor de riesgo como factor protector en el contexto del trastorno bipolar. Por un lado, la mayor conciencia y capacidad de introspección pueden aumentar el sufrimiento psicológico durante episodios depresivos. Por otro lado, las habilidades cognitivas superiores pueden facilitar el *insight* sobre la condición, la adherencia al tratamiento y el desarrollo de estrategias de afrontamiento efectivas (Cross et al., 2018).

### *Necesidades de intervención*

Los individuos con altas capacidades y trastorno bipolar requieren intervenciones que aborden tanto la estabilización del ánimo como el desarrollo de su potencial intelectual. Las intervenciones psicoeducativas que explican la naturaleza del trastorno bipolar de manera sofisticada y basada en evidencia pueden ser particularmente efectivas con esta población (Fristad, 2016). Además, las intervenciones cognitivo-conductuales pueden adaptarse para aprovechar las capacidades metacognitivas avanzadas de estos individuos.

### *Trastorno del Espectro Autista y Trastorno Bipolar.*

La comorbilidad entre TEA y trastorno bipolar ha recibido atención creciente en la literatura científica en la última década, con múltiples estudios documentando la prevalencia, presentación clínica y respuesta al tratamiento de esta combinación (Dunalska et al., 2020).

### *Prevalencia y características clínicas*

Como se mencionó anteriormente, aproximadamente el 7% de los individuos con TEA cumplen criterios para trastorno bipolar comórbido (Norbert et al., 2015). Esta comorbilidad se asocia con mayor deterioro funcional, mayor severidad de síntomas, y peor pronóstico en comparación con cualquiera de las condiciones por separado (Joshi & Wilens, 2009; Wozniak et al., 2025). Los jóvenes con TEA y trastorno bipolar comórbidos presentan niveles particularmente altos de irritabilidad, agresividad, autolesión y desregulación emocional (Joshi, 2023; Mao, 2022).

### *Desafíos diagnósticos*

El diagnóstico de trastorno bipolar en individuos con TEA es extraordinariamente complejo debido al solapamiento sintomático significativo entre ambas condiciones (Gündüz et al., 2019; Esposto et al., 2023). Características como la labilidad afectiva, la irritabilidad, los cambios en los niveles de energía y actividad, y las alteraciones del sueño pueden ser manifestaciones de TEA, trastorno bipolar, o ambos. Además, las dificultades en la comunicación y la expresión emocional características del TEA pueden dificultar la identificación de episodios afectivos discretos (Mazzone, 2013).

Un estudio reciente encontró que los niños con múltiples condiciones psiquiátricas comórbidas, incluyendo TEA y trastorno bipolar, reciben el diagnóstico de TEA significativamente más tarde que aquellos con TEA sin comorbilidades (Kavanaugh et al., 2025). Este retraso diagnóstico tiene implicaciones significativas para el acceso a intervenciones tempranas y el pronóstico a largo plazo.

### *Respuesta al tratamiento farmacológico*

Varios estudios han examinado la respuesta al tratamiento farmacológico en jóvenes con TEA y trastorno bipolar comórbidos. Un estudio naturalístico de 151 jóvenes con trastorno bipolar pediátrico encontró que el 15% también cumplían criterios para TEA (Joshi et al., 2012). Crucialmente, no hubo diferencias significativas en la tasa de respuesta antimaniáca a antipsicóticos de segunda generación entre aquellos con y sin TEA comórbido (65% vs. 69%,  $p = 0.7$ ), aunque el grupo con TEA presentó mayor deterioro

basal en múltiples medidas clínicas (Joshi et al., 2012).

Un protocolo de estudio reciente está evaluando la eficacia y tolerabilidad del litio de liberación prolongada en adolescentes con trastorno bipolar con y sin TEA comórbido (Sesso et al, 2024). Este estudio es particularmente importante dado que el litio es considerado el tratamiento de primera línea para el trastorno bipolar en adultos, pero su uso en jóvenes, especialmente aquellos con TEA comórbido, ha sido menos estudiado.

#### *Intervenciones conductuales y psicosociales*

Además de las intervenciones farmacológicas, se han desarrollado y evaluado diversas intervenciones conductuales y psicosociales para jóvenes con TEA y trastorno bipolar. Un estudio de caso describió el uso exitoso de una intervención combinada basada en Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) y contratación de contingencias en un adolescente de 17 años con TEA, trastorno bipolar, esquizofrenia y discapacidad intelectual, la intervención de 10 semanas resultó en reducciones significativas en la conducta agresiva, mejoras en la flexibilidad psicológica y aumentos en conductas adaptativas, con efectos mantenidos a 1 mes y 1 año de seguimiento (Burke et al., 2023).

Otro estudio describió el uso de instrucción informada sobre trauma y estrategias de autorregulación en un contexto escolar para estudiantes con TEA, TDAH y trastorno bipolar (Delisio et al., 2022). La intervención incluyó el desarrollo de espacios sensoriales y la provisión de herramientas para ayudar a los estudiantes a reconocer y manejar emociones, resultando

en aumentos en el conocimiento de los maestros y disminuciones en conductas problemáticas de los estudiantes (Delisio et al., 2022).

#### *Altas Capacidades - TEA - Trastorno Bipolar.*

La triple combinación de altas capacidades intelectuales, TEA y trastorno bipolar representa el área más desatendida en la literatura sobre multi excepcionalidad. A pesar de búsquedas exhaustivas en múltiples bases de datos, no se identificaron estudios empíricos que examinen específicamente esta combinación de condiciones.

Esta ausencia de investigación es particularmente preocupante dado que, basándose en las tasas de prevalencia de las combinaciones duales, es razonable esperar que un número significativo de individuos presenten las tres condiciones simultáneamente. Por ejemplo, si aproximadamente el 7% de los individuos con TEA tienen trastorno bipolar comórbido (Norbert et al., 2015), y una proporción de individuos con TEA tienen altas capacidades intelectuales (Assouline et al., 2008) entonces debería existir una población, aunque pequeña, con las tres condiciones.

#### *Complejidad clínica anticipada*

Basándose en la literatura sobre las combinaciones duales, podemos anticipar que la triple combinación presentaría desafíos clínicos extraordinarios. Las personas con estos diagnósticos probablemente experimentarían:

1. *Perfil cognitivo extremadamente asincrónico.* Capacidades intelectuales excepcionales en ciertos dominios junto con

déficits significativos en cognición social, funcionamiento ejecutivo y regulación emocional.

2. *Desregulación emocional severa.* La combinación de la intensidad emocional asociada con la superdotación, los déficits en regulación emocional del TEA, y la labilidad afectiva del trastorno bipolar podría resultar en episodios emocionales particularmente intensos y difíciles de manejar.

3. *Riesgo suicida muy elevado.* Dado que los adolescentes con TEA de alto funcionamiento y trastorno bipolar ya presentan riesgo suicida elevado (Joshi et al., 2013), la adición de altas capacidades intelectuales (que puede aumentar la conciencia del sufrimiento y la capacidad de planificación) podría incrementar aún más este riesgo.

4. *Desafíos diagnósticos extremos.* El enmascaramiento mutuo de síntomas sería particularmente pronunciado, con las altas capacidades ocultando déficits del TEA, los síntomas del TEA dificultando el reconocimiento de episodios afectivos, y la variabilidad del trastorno bipolar complicando la evaluación del funcionamiento basal.

### *Tipos de Intervenciones*

#### *Intervenciones Psicoeducativas.*

Las intervenciones psicoeducativas representan un componente fundamental del tratamiento multimodal para niños y adolescentes con multi excepcionalidad. Estas intervenciones tienen como objetivo proporcionar información sobre las condiciones, desarrollar habilidades de autogestión, y empoderar a los individuos y sus familias para participar activamente en el proceso de tratamiento (Fristad et al., 2003; Fristad & MacPherson, 2014).

a) *Psicoeducación familiar para trastorno bipolar.* La psicoeducación familiar ha demostrado ser una intervención adjunta efectiva para niños con trastorno bipolar (Fristad et al., 2003). Un estudio encontró que la psicoeducación familiar mejoró el conocimiento sobre el trastorno, aumentó la adherencia al tratamiento y redujo la carga familiar (Fristad et al., 2003). Aunque este estudio no se enfocó específicamente en jóvenes con comorbilidades, los principios son aplicables a poblaciones más complejas. Fristad y colaboradores desarrollaron y evaluaron un programa de tratamiento psicosocial basado en evidencia para el trastorno bipolar pediátrico que incluye componentes de psicoeducación, desarrollo de habilidades y apoyo familiar (Fristad, 2016; Fristad & MacPherson, 2014). Este programa ha demostrado efectividad en mejorar la autoestima, reducir conductas problemáticas y mejorar el funcionamiento familiar (Babendir, 2010).

b) *Educación sobre la doble excepcionalidad.* Para individuos con altas capacidades y TEA, la psicoeducación debe abordar tanto las fortalezas excepcionales como los desafíos específicos (Foley-Nicpon et al., 2018; Foley-Nicpon, et al., 2010). Un componente crítico es ayudar a los individuos a comprender su perfil único de habilidades y dificultades, desarrollar autoconciencia sobre sus necesidades de apoyo, y aprender a abogar por sí mismos en contextos educativos y sociales (Reis et al., 2021; Reis, 2026). Varios estudios han documentado las experiencias de estudiantes universitarios con altas capacidades y TEA, identificando factores que contribuyen al éxito académico, incluyendo la autoconciencia, el uso de apoyos apropiados, y la capacidad de aprovechar intereses

especiales como motivadores académicos (Reis et al., 2021). Estos hallazgos sugieren que la psicoeducación que promueve la autoconciencia y el autoconocimiento puede ser particularmente valiosa para esta población.

c) *Programas estructurados de psicoeducación.* Varios programas estructurados han sido desarrollados específicamente para jóvenes con TEA y sus familias. Aunque no se enfocan específicamente en multi excepcionalidad, estos programas proporcionan modelos que podrían adaptarse. Por ejemplo, el programa *Paradox of Giftedness and Autism* (PIP) proporciona información específica para profesionales que trabajan con estudiantes superdotados con TEA (Assouline et al., 2008).

d) *Adaptaciones para altas capacidades.* Cuando se trabaja con personas con altas capacidades intelectuales, las intervenciones psicoeducativas deben adaptarse para proporcionar información en un nivel de sofisticación apropiado. Estos individuos frecuentemente se benefician de explicaciones detalladas basadas en evidencia científica, acceso a literatura primaria, y oportunidades para profundizar en la comprensión de sus condiciones (Foley-Nicpon, 2018).

#### *Intervenciones Farmacológicas*

Las intervenciones farmacológicas juegan un papel central en el tratamiento del trastorno bipolar y pueden ser útiles para manejar síntomas específicos en individuos con TEA. Sin embargo, el uso de medicación en poblaciones con multi excepcionalidad requiere consideración cuidadosa de las interacciones entre condiciones, los perfiles de efectos secundarios, y las necesidades

individuales (Santosh & Singh, 2016; Shoaib et al, 2022).

Los antipsicóticos de segunda generación (SGA) son los medicamentos más estudiados para el tratamiento del trastorno bipolar pediátrico en jóvenes con TEA comórbido. El estudio de Joshi y colaboradores en 2012 es particularmente informativo en este contexto. Este estudio naturalístico de 151 jóvenes con trastorno bipolar pediátrico encontró que:

- El 15% (n=23) también cumplían criterios para TEA comórbido.
- No hubo diferencias significativas en la tasa de respuesta antimaniaca a SGA entre aquellos con y sin TEA (65% vs. 69%,  $p = 0.7$ )
- El grupo con TEA presentó mayor deterioro basal en múltiples medidas clínicas
- Los efectos secundarios más comunes fueron sedación y aumento del apetito
- El habla arrastrada y los ojos llorosos fueron más frecuentes en el grupo con TEA, aunque en menos del 5% de los casos (Joshi et al., 2012).

Estos hallazgos son alentadores, sugiriendo que los jóvenes con TEA y trastorno bipolar comórbidos responden a los SGA de manera comparable a aquellos sin TEA, aunque comienzan con mayor deterioro funcional.

Por otra parte, el litio es considerado el tratamiento de primera línea para el trastorno bipolar en adultos y tiene aprobación de la FDA para el tratamiento de la manía en adolescentes de 13-17 años (Sesso et al.,

2024). Sin embargo, su uso en jóvenes con TEA comórbido ha sido menos estudiado. Un protocolo de estudio reciente está evaluando la eficacia y tolerabilidad del litio de liberación prolongada en adolescentes con trastorno bipolar con y sin TEA comórbido (Sesso et al., 2024) Este estudio es importante porque el litio puede ofrecer ventajas sobre los SGA, incluyendo menor riesgo de aumento de peso y síndrome metabólico, así como potenciales efectos neuroprotectores y antisuicidas (Sesso et al., 2024).

Un estudio de caso describió el tratamiento farmacológico ambulatorio organizado de trastorno bipolar en un individuo con TEA, discapacidad intelectual y síndrome de Phelan-McDermid (Rysstad et al., 2020). El caso ilustra la complejidad del manejo farmacológico en esta población y la necesidad de monitoreo cuidadoso y ajustes frecuentes.

### *Intervenciones Conductuales*

Las intervenciones conductuales, basadas en principios del análisis aplicado de la conducta (ABA) y la modificación de conducta, han demostrado efectividad para abordar conductas problemáticas específicas en individuos con TEA y otras condiciones del neurodesarrollo (Simpson et al., 2005; Filipek et al., 2006).

La contratación de contingencias es una estrategia conductual que implica establecer acuerdos explícitos sobre las consecuencias de conductas específicas. Un estudio de caso describió el uso exitoso de una intervención combinada basada en ACT y contratación de contingencias en un adolescente con TEA, trastorno bipolar, esquizofrenia y discapacidad intelectual (Burke et al., 2023). La intervención de 10 semanas resultó en:

- Reducción significativa de la conducta agresiva por debajo de los niveles basales
- Mejoras en la flexibilidad psicológica
- Aumento en la frecuencia de conductas adaptativas
- Mantenimiento de los efectos a 1 mes y 1 año de seguimiento.

Este caso ilustra el potencial de las intervenciones conductuales estructuradas para abordar conductas problemáticas severas en poblaciones con múltiples comorbilidades complejas.

También existen los sistemas de apoyo conductual positivo (PBIS) representan un enfoque proactivo y preventivo para el manejo de conductas problemáticas (Eklund et al., 2019). Estos sistemas enfatizan la identificación de las funciones de las conductas problemáticas, la modificación de antecedentes para prevenir conductas problemáticas, y la enseñanza de habilidades alternativas apropiadas.

Un estudio evaluó la eficacia de un enfoque combinado de Nivel 2 que integró Check-In/Check-Out (CICO) y entrenamiento en habilidades sociales (SST) para estudiantes con desafíos socioemocionales y conductuales (Eklund et al., 2019). Los resultados indicaron que el enfoque combinado fue más efectivo que cualquier intervención sola, particularmente para estudiantes cuyas conductas problemáticas servían funciones de escape (Eklund et al., 2019).

Las estrategias de autorregulación son

particularmente importantes para individuos con multi excepcionalidad, dado que los déficits en regulación emocional y conductual son características centrales tanto del TEA como del trastorno bipolar (Delisio et al., 2022).

Una estrategia conductual particularmente prometedora para individuos con TEA es el aprovechamiento de intereses especiales como reforzadores y motivadores (Jiang et al., 2025). Los intereses especiales pueden utilizarse para aumentar la participación en actividades terapéuticas, enseñar nuevas habilidades en contextos motivadores, y proporcionar oportunidades para el éxito y el dominio (Jiang & Drani, 2025). Esta estrategia puede ser particularmente efectiva en individuos con altas capacidades, cuyos intereses especiales frecuentemente representan áreas de expertise excepcional.

### *Terapias Cognitivo-Conductuales*

Las terapias cognitivo-conductuales (TCC) representan un enfoque de tratamiento basado en evidencia para una amplia gama de condiciones psiquiátricas en niños y adolescentes (Cameron et al., 2021; Gallant et al., 2023).

Las adaptaciones de TCC para individuos con TEA típicamente incluyen: (1) mayor estructura y predictibilidad en las sesiones, (2) uso de apoyos visuales y materiales concretos, (3) enfoque en ejemplos específicos y situacionales en lugar de conceptos abstractos, (4) incorporación de intereses especiales, (5) mayor participación de padres y cuidadores, y (6) atención a las sensibilidades sensoriales (Cameron et al., 2021; Gallant et al., 2023).

El Programa para la Educación y

Enriquecimiento de Habilidades Relacionales (PEERS) es una intervención de TCC basada en evidencia diseñada específicamente para adolescentes con TEA (Laugeson & Park 2014). PEERS utiliza un enfoque de TCC para enseñar habilidades sociales concretas, incluyendo cómo iniciar y mantener conversaciones, manejar conflictos, y desarrollar amistades. Un estudio controlado aleatorizado encontró que PEERS resultó en mejoras significativas en conocimiento de habilidades sociales, frecuencia de interacciones sociales, y calidad de las amistades (Gantman, et al., 2012).

Dado que la desregulación emocional es una característica central de la multi excepcionalidad, las intervenciones de TCC enfocadas en regulación emocional son particularmente relevantes (Yao, 2025). El programa *Resilience Builder*, por ejemplo, fue diseñado para abordar déficits sociales centrales y desregulación emocional en jóvenes con TEA de alto funcionamiento (Aduen et al., 2014). El programa utiliza técnicas de TCC para enseñar habilidades de reconocimiento emocional, regulación emocional y resolución de problemas sociales.

La Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) es una forma de TCC de "tercera ola" que enfatiza la aceptación psicológica, la atención plena y el compromiso con valores personales (Burke, 2023). ACT puede ser particularmente apropiada para individuos con multi excepcionalidad porque no requiere cambiar pensamientos o emociones directamente, sino más bien cambiar la relación con ellos. El estudio de caso mencionado anteriormente utilizó elementos de ACT combinados con contratación de contingencias para tratar conducta agresiva

en un adolescente con múltiples comorbilidades, con resultados positivos (Burke et al., 2023).

Aunque la TCC para trastorno bipolar pediátrico ha recibido menos atención que la TCC para depresión o ansiedad, existe evidencia emergente de su efectividad (Miklowitz, 2015). Las adaptaciones de TCC para trastorno bipolar típicamente incluyen componentes de psicoeducación, monitoreo del estado de ánimo, identificación de desencadenantes, desarrollo de rutinas regulares (especialmente de sueño), y estrategias de afrontamiento para síntomas maníacos y depresivos (Fristad & MacPherson, 2014).

Cuando se trabaja con individuos con altas capacidades intelectuales, las intervenciones de TCC pueden adaptarse para aprovechar sus capacidades metacognitivas avanzadas (Foley-& Candler 2018). Las personas con ACI frecuentemente se benefician de explicaciones más sofisticadas de los principios de TCC, oportunidades para profundizar en la teoría subyacente, y tareas más complejas que desafían sus capacidades intelectuales.

### *Intervenciones Familiares*

Las intervenciones familiares son un componente esencial del tratamiento multimodal para niños y adolescentes con multi excepcionalidad, dado que las familias juegan un papel central en la implementación de estrategias de manejo, el apoyo emocional y la navegación de sistemas educativos y de salud (Fristad et al., 2003; Ding, 2025).

Los programas de entrenamiento de padres enseñan a los padres estrategias

específicas para manejar conductas problemáticas, promover conductas apropiadas y mejorar la relación padre-hijo. Aunque estos programas fueron desarrollados originalmente para niños con trastornos de conducta, se han adaptado para poblaciones con TEA y otras condiciones del neurodesarrollo (Simpson et al., 2005).

Los padres de niños con multi excepcionalidad experimentan niveles particularmente altos de estrés, dado que deben navegar sistemas educativos y de salud complejos, manejar conductas desafiantes, y equilibrar las necesidades excepcionales de sus hijos con otras demandas familiares (Ding, 2025). Las intervenciones que abordan específicamente el estrés parental, incluyendo entrenamiento en mindfulness, grupos de apoyo y terapia individual, pueden ser valiosas (Fristad et al., 2003).

La terapia familiar sistémica aborda patrones de interacción familiar que pueden mantener o exacerbar síntomas (Fristad & MacPherson, 2014). Para familias de individuos con trastorno bipolar, la terapia familiar puede abordar temas como la expresión emocional, la resolución de conflictos, y el establecimiento de límites apropiados (Fristad et al., 2003).

Los hermanos de niños con multi excepcionalidad también experimentan desafíos únicos, incluyendo menor atención parental, preocupaciones sobre el futuro de su hermano, y posible estigma social (Ding, 2025). Las intervenciones que proporcionan apoyo específico para hermanos, incluyendo psicoeducación, grupos de apoyo y oportunidades para expresar preocupaciones, pueden ser beneficiosas (Fristad et al., 2003).

*Intervenciones Escolares*

El contexto escolar es crítico para niños y adolescentes con multi excepcionalidad, dado que pasan una porción significativa de su tiempo en entornos educativos y enfrentan demandas académicas, sociales y de autorregulación sustanciales (Delisio et al., 2022; Rubenstein et al., 2013).

Los estudiantes con altas capacidades y TEA requieren programación educativa que simultáneamente nutra sus talentos excepcionales y proporcione apoyo para sus déficits (Bianco et al., 2009; Rubenstein et al., 2013). Las estrategias efectivas incluyen:

1. *Diferenciación curricular.* Permitir profundización y aceleración en áreas de fortaleza mientras se proporciona apoyo en áreas de dificultad (Yssel et al., 2010).

2. *Agrupamiento flexible.* Oportunidades para trabajar con pares intelectuales similares en algunas actividades y con apoyo adicional en otras (Rubenstein et al., 2013).

3. *Proyectos basados en intereses.* Aprovechar intereses especiales como vehículos para el aprendizaje académico y el desarrollo de habilidades (Jiang & Drani, 2025).

4. *Acomodaciones apropiadas.* Modificaciones para sensibilidades sensoriales, necesidades de movimiento, y desafíos de funcionamiento ejecutivo (Delisio et al., 2022).

Como se discutió anteriormente, las estrategias de autorregulación son particularmente importantes para estudiantes con multi excepcionalidad (Delisio et al., 2022). Los apoyos escolares

pueden incluir:

1. *Espacios sensoriales.* Áreas designadas donde los estudiantes pueden autorregularse utilizando herramientas sensoriales (Delisio et al., 2022).

2. *Descansos de movimiento.* Oportunidades regulares para actividad física y liberación de energía (Delisio et al., 2022).

3. *Apoyos visuales.* Horarios visuales, temporizadores y recordatorios para ayudar con transiciones y gestión del tiempo (Rubenstein, et al., 2013).

4. *Check-in/Check-out.* Sistemas estructurados de apoyo conductual que proporcionan retroalimentación regular y refuerzo (Eklund et al., 2019).

La colaboración efectiva entre familias y escuelas es esencial para el éxito de estudiantes con multi excepcionalidad (Silva et al., 2025). Esta colaboración debe incluir comunicación regular, objetivos compartidos, consistencia en estrategias entre entornos, y respeto mutuo por la expertise de cada parte (Ding, 2025).

Los educadores frecuentemente reportan falta de conocimiento y confianza en su capacidad para apoyar a estudiantes con multi excepcionalidad (Gallant et al., 2023). La formación profesional que proporciona información sobre estas condiciones, estrategias de instrucción diferenciada, y técnicas de manejo conductual es esencial (Delisio et al., 2022).

Un estudio encontró que el desarrollo profesional sobre instrucción informada en trauma y estrategias de autorregulación aumentó el conocimiento de los maestros y

mejoró los resultados de los estudiantes (Delisio et al., 2022).

Las transiciones, particularmente la transición a la educación superior o al empleo, son períodos de alto riesgo para individuos con multi excepcionalidad (Gerhardt, 2003). La planificación de transición debe comenzar temprano, incluir al estudiante en la toma de decisiones, identificar apoyos necesarios en el nuevo entorno, y proporcionar oportunidades para desarrollar habilidades de autodefensa (Reis et al., 2021).

#### *Lagunas Críticas en la Investigación de la Multi excepcionalidad*

A pesar de los avances en la comprensión de la multi excepcionalidad en las últimas décadas, existen lagunas significativas en la investigación que deben ser abordadas para mejorar los resultados para esta población vulnerable.

La laguna más crítica identificada en esta revisión es la ausencia total de investigación empírica sobre individuos con la triple combinación de altas capacidades, TEA y trastorno bipolar (Carroll, 2018). Se necesitan urgentemente estudios que:

- Establezcan la prevalencia de esta combinación en muestras clínicas y comunitarias
- Caractericen el perfil clínico, cognitivo y funcional de estos individuos
- Examinen las trayectorias de desarrollo y los factores de riesgo y protección
- Desarrollen y evalúen protocolos de evaluación diagnóstica específicos

- Adapten y evalúen intervenciones para esta población única

Existe una escasez de estudios longitudinales que examinen las trayectorias de desarrollo de individuos con multi excepcionalidad desde la infancia hasta la edad adulta (Reis et al., 2021).

Aunque existe evidencia de solapamiento genético y neurobiológico entre el TEA y el trastorno bipolar, se necesita más investigación para comprender los mecanismos específicos que subyacen a esta comorbilidad (Ragunath et al., 2011). La investigación sobre mecanismos puede informar el desarrollo de intervenciones más específicas y efectivas.

Existe una escasez de investigación que examine las experiencias vividas de individuos con multi excepcionalidad desde sus propias perspectivas. La investigación cualitativa que centra las voces de individuos con multi excepcionalidad puede proporcionar *insights* valiosos sobre sus necesidades, fortalezas y preferencias.

Por último, se necesita investigación que examine los resultados a largo plazo de individuos con multi excepcionalidad en múltiples dominios, incluyendo funcionamiento académico y vocacional, relaciones sociales, salud mental, calidad de vida y bienestar.

La Tabla 1 tiene como objetivo tener una síntesis de los resultados sobre intervenciones encontrada sobre trastorno del espectro autista, alta capacidad intelectual y trastorno bipolar.

**Tabla 1**

*Síntesis de estudios sobre intervenciones en población con multiexcepcionalidad*

<b>Autor(es) y año</b>	<b>Población</b>	<b>Condiciones</b>	<b>Tipo de intervención</b>	<b>Principales hallazgos</b>	<b>Implicaciones</b>
Joshi et al. (2012)	Jóvenes	TEA/Trastorno bipolar	Farmacología (antipsicóticos de segunda generación)	Eficacia comparable en síntomas maníacos entre grupos con y sin TEA	Respalda el uso farmacológico en comorbilidad
Sesso et al. (2024)	Adolescentes	Trastorno bipolar /TEA	Farmacología (litio)	Evaluación en curso sobre eficacia y tolerabilidad	Alternativa prometedora con potencial efecto neuroprotector
Burke et al. (2023)	Adolescente	TEA/ TB /comorbilidades	ACT + contratación de contingencias	Reducción significativa de conducta agresiva y mejora adaptativa	Evidencia a favor de intervenciones combinadas
Delisio et al. (2022)	Estudiantes	TEA/TDAH / TB	Intervención escolar y autorregulación	Disminución de conductas problemáticas y mejora docente	Relevancia del entorno educativo
Eklund et al. (2019)	Estudiantes	Dificultades socioemocionales	CICO/ entrenamiento en habilidades sociales	Mayor efectividad combinada frente a intervenciones aisladas	Importancia de enfoques multinivel
Gantman et al. (2012)	Adolescentes	TEA	TCC (Programa PEERS)	Mejora en habilidades sociales y calidad de relaciones	Intervención estructurada basada en evidencia
Melogno et al. (2016)	Caso clínico	Altas capacidades /TEA	Intervención en cognición social basada en intereses	Mejora en teoría de la mente	Enfoque centrado en fortalezas

**Tabla 1**

*Síntesis de estudios sobre intervenciones en población con multiexcepcionalidad. (cont.)*

Fristad et al. (2003)	Niños	Trastorno bipolar	Psicoeducación familiar	Mejora en adherencia al tratamiento y funcionamiento familiar	Rol central de la familia
Reis et al. (2021)	Universitarios	Altas capacidades /TEA	Psicoeducación	Incremento en autoconciencia y adaptación académica	Promoción del autoconocimiento
(Jiang & Drani, 2025)	Niños con TEA	TEA	Intervención conductual basada en intereses	Incremento en participación y aprendizaje	Uso estratégico de intereses especiales

Nota. TEA = Trastorno del Espectro Autista; TB = Trastorno Bipolar; TCC = Terapia Cognitivo-Conductual; ACT = Terapia de Aceptación y Compromiso; CICO = *Check-In/Check-Out*.

**Conclusiones**

La multi excepcionalidad, definida en esta revisión como la coexistencia de al menos dos condiciones entre altas capacidades intelectuales, trastorno del espectro autista y trastorno bipolar, representa un fenómeno clínico y educativo complejo que requiere atención urgente de investigadores, clínicos y educadores. Esta revisión exhaustiva de la literatura ha sintetizado la evidencia disponible sobre intervenciones para esta población, identificando tanto los avances logrados como las lagunas críticas que persisten.

La revisión revela que, aunque existe evidencia emergente sobre intervenciones efectivas para combinaciones duales, particularmente TEA y trastorno bipolar;

altas capacidades y TEA, la investigación sobre la triple combinación es prácticamente inexistente. Las intervenciones farmacológicas con antipsicóticos de segunda generación y litio muestran eficacia comparable en jóvenes con TEA y trastorno bipolar comórbidos, aunque estos perfiles presentan mayor deterioro basal. Las intervenciones psicoeducativas, conductuales y cognitivo-conductuales demuestran efectividad para mejorar la regulación emocional, las habilidades sociales y el funcionamiento adaptativo, especialmente cuando se adaptan a las necesidades específicas de esta población.

Las barreras diagnósticas constituyen un obstáculo mayor, incluyendo el solapamiento sintomático entre condiciones, el enmascaramiento mutuo de síntomas, y la

falta de instrumentos de evaluación específicos. Estas barreras contribuyen a diagnósticos tardíos o erróneos, con consecuencias significativas para el acceso a intervenciones apropiadas. Las barreras en la implementación de intervenciones incluyen la falta de protocolos de tratamiento específicos, acceso limitado a servicios especializados, y desafíos en la coordinación de enfoques multimodales.

Las lagunas en la investigación son sustanciales y requieren atención urgente. La ausencia total de investigación sobre la triple combinación de altas capacidades, TEA y trastorno bipolar representa la laguna más crítica. Se necesitan urgentemente estudios que establezcan la prevalencia, caractericen el perfil clínico, y desarrollen y evalúen intervenciones específicas para esta población. Además, se requieren ensayos controlados aleatorizados de alta calidad, estudios longitudinales, investigación sobre mecanismos, desarrollo de instrumentos de evaluación validados, y atención a factores culturales y contextuales.

La evidencia revisada sugiere que, con evaluación apropiada, intervenciones multimodales e individualizadas, y apoyo comprensivo, los individuos con multiexcepcionalidad pueden lograr resultados positivos. La multiexcepcionalidad no debe ser vista simplemente como la suma de múltiples déficits, sino como un perfil único que incluye tanto desafíos significativos como fortalezas excepcionales que, cuando se nutren apropiadamente, pueden contribuir de manera única a la sociedad.

## Referencias

- Açar, D., & Gül, M. D. (2025). Experiencias académicas y socioemocionales de un estudiante con doble excepcionalidad. *Behavioral Sciences, 15*(10), 1349. <https://doi.org/10.3390/bs15101349>
- Aduen P. A., Rich B. A., Sanchez L., O'Brien K., & Alvord M. K. (2014). Resilience Builder Program Therapy Addresses Core Social Deficits and Emotion Dysregulation in Youth with High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *J Psychol Abnorm Child 3*, 118. . <https://doi.org/10.4172/2329-9525.1000118>
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M., & Doobay, A. (2008). The Paradox of Giftedness and Autism: Packet of Information for Professionals (PIP). <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Paradox-of-Giftedness-and-Autism%3A-Packet-of-for-Assouline-Nicpon/41dd89b6e82117729badcabc04cdd78c6aae3bf3>
- Babendir, J. (2010). Effectiveness of a Psychosocial Treatment Program for Pediatric Bipolar Disorder in Improving Self-Esteem and Reducing Problematic Behaviors. [http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article\\_09.pdf](http://counselingoutfitters.com/vistas/vistas10/Article_09.pdf)
- Bianco, M., Carothers, D. E., & Smiley, L. R. (2009). Gifted Students With Asperger Syndrome: Strategies for Strength-Based Programming. *Intervention In School And Clinic, 44*. <https://doi.org/10.1177/1053451208328827>
- Burke, R., Sickman, E., Belisle, J., Taylor, S., & Paliliunas, D. (2023). Combined ACT-based contingency contracting intervention for aggressive behavior and psychological flexibility in an adolescent with comorbid autism, bipolar disorder, and schizophrenia. *Clinical Case Studies, 23*(1), 23–41. <https://doi.org/10.1177/15346501231171867>
- Byrd, T. J., Glass, T. E., Desmet, O. A., & Olenchak, F. R. (2025). The Intersection of Giftedness, Disability, and Cultural Identity: A Case Study of a Young Asian American Boy. *Behavioral Sciences, 15*(8), 1036. <https://doi.org/10.3390/bs15081036>
- Cameron, L. A., Phillips, K., Melvin, G. A., Hastings, R. P., & Gray, K. M. (2021). Psychological interventions for depression in children and young people with an intellectual disability and/or autism: systematic review. *The British journal of psychiatry: the journal of mental science, 218*(6), 305–314. <https://doi.org/10.1192/bjp.2020.226>
- Carroll, L. S. L. (2018). Practical Interventions to Improve Domain-Specific Social, Emotional, or Academic Outcomes for Twice-Exceptional Individuals (2e). Preprints. <https://doi.org/10.20944/preprints201812.0282.v1>
- Cross, J. R., Cross, T. L., & Finch, H. (2018). High-Ability Students with Emotional Behavioral Disorders: An Exploration of Intelligence as a Protective Factor. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/dissertations/1880/>

- Cvitković, D. & Stosic, J. (2022). Gifted Students with Disabilities. *Croatian Journal of Education - Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 24, 949-986. <https://doi.org/10.15516/cje.v24i3.4470>.
- De-la-Iglesia, M., & Olivar, J. S. (2015). Risk Factors for Depression in Children and Adolescents with High Functioning Autism Spectrum Disorders. *TheScientificWorldJournal*, 127853. <https://doi.org/10.1155/2015/127853>
- Delisio, L., Lembke, E., & Datchuk, S. (2022). Supporting emotion regulation in individuals with ASD, ADHD and bipolar disorder through trauma-informed instruction and self-regulation strategies. *Journal of Research in Special Educational Needs*. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12586>
- Dempsey, J., Ahmed, K., Simon, A. R., Hayutin, L. G., Monteiro, S., & Dempsey, A. G. (2021). Adaptive Behavior Profiles of Intellectually Gifted Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of developmental and behavioral pediatrics: JDBP*, 42(5), 374–379. <https://doi.org/10.1097/DBP.0000000000000907>
- Ding, Z. (2025). A Holistic Educational Therapy Approach for Autism and Comorbid Emotional-Behavioral Disorders. *The Asian Educational Therapist*, 3(3), 3–16. <https://doi.org/10.64663/aet.7>
- Dunalska, A., Obrębska, M., Cieślík, M., Szota, A., & Rabe-Jabłońska, J. (2020). Comorbidity of bipolar disorder and autism spectrum disorder - review paper. *Psychiatria Polska*, 55, 1-11. <https://doi.org/10.12740/PP/OnlineFirst/122350>.
- Eklund, K., Kilgus, S. P., Taylor, C., Allen, A., Meyer, L., Izumi, J., Beardmore, M., Frye, S., McLean, D., Calderon, F., & Kilpatrick, K. (2019). Efficacy of a combined approach to Tier 2 social-emotional and behavioral intervention and the moderating effects of function. School. *Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 11(4), 678–691. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09321-5>
- Esposito, E., Fiori, F., Di Lorenzo, G. & Ribolsi, M. (2023). Navigating the intersection between autism spectrum disorder and bipolar disorder: a case study, *Journal of Psychopathology*, 29, 68-70. <https://doi.org/10.36148/2284-0249-N287>
- Filipek, P. A., Steinberg-Epstein, R., & Book, T. M. (2006). Intervention for autistic spectrum disorders. *NeuroRx : the journal of the American Society for Experimental NeuroTherapeutics*, 3(2), 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.nurx.2006.01.014>
- Flores, M. A., Garcia, L. M., & Hernández P. R. (2024). Accompanying Talent in Students with Autism Spectrum Disorders: Psychoeducational and Therapeutic Perspectives Gifted students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) present multifaceted needs that span a wide range of areas, from academic to social. *International Journal of Religion*,

- 5(12), 841-844.  
<https://doi.org/10.61707/k9kpm151>
- Foley-Nicpon, M. (2016). The social and emotional development of twice-exceptional children. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (2nd ed., pp. 103–118). *Prufrock Press Inc.* <https://10.4324/9781003238928-11>
- Foley-Nicpon, M., & Assouline, S. (2010). Atendiendo las necesidades de estudiantes talentosos con trastornos del espectro autismo: Aproximaciones diagnósticas, terapéuticas y psicoeducativas. *Psicoperspectivas*, 9(2), 202-223.  
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-87>
- Foley-Nicpon, M., & Candler, M. M. (2018). Psychological interventions for twice-exceptional youth. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 545–558). *American Psychological Association.* <https://doi.org/10.1037/0000038-035>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, SG, Schuler, P., & Amend, ER (2011). Estudiantes superdotados y talentosos en el espectro autista: Mejores prácticas para fomentar el talento y atender las necesidades. En JA Castellano & AD Frazier (Eds.), *Poblaciones especiales en la educación de superdotados: Comprender a nuestros estudiantes más capaces de diversos orígenes* (pp. 227–247). <https://doi.org/10.4324/9781003238157-11>
- Fristad M. A. (2016). Evidence-Based Psychotherapies and Nutritional Interventions for Children With Bipolar Spectrum Disorders and Their Families. *The Journal of clinical psychiatry*, 77 Suppl E1, e4.  
<https://doi.org/10.4088/JCP.15017su1c.04>
- Fristad, M. A., & MacPherson, H. A. (2014). Evidence-based psychosocial treatments for child and adolescent bipolar spectrum disorders. *Journal of clinical child and adolescent psychology: the official journal for the Society of Clinical Child and Adolescent Psychology. American Psychological Association*, 43(3), 339–355.  
<https://doi.org/10.1080/15374416.2013.822309>
- Fristad, M. A., Goldberg-Arnold, J. S., & Gavazzi, S. M. (2003). Family psychoeducation: an adjunctive intervention for children with bipolar disorder. *Biological Psychiatry* 53, 1000-1008.  
[https://doi.org/10.1016/S0006-3223\(03\)00186-0](https://doi.org/10.1016/S0006-3223(03)00186-0)
- Gallant, C., Roudbarani, F., Ibrahim, A., Maddox, B. B., & Weiss, J. A. (2023). Clinician Knowledge, Confidence, and Treatment Practices in Their Provision of Psychotherapy to Autistic Youth and Youth with ADHD. *Journal of autism and developmental disorders*, 53(11), 4214–4228.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-022-05722-9>.
- Gantman, A., Kapp, S. K., Orenski, K., & Laugeson, E. A. (2012). Social skills training for young adults with high-

- functioning autism spectrum disorders: a randomized controlled pilot study. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(6), 1094–1103. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1350-6>
- Gerhardt, P. F. (2003). Transition Support for Learners with Asperger Syndrome. In: DuCharme, R.W., Gullotta, T.P. (eds) *Asperger Syndrome. Issues in Children's and Families' Lives*, vol 3. Springer, Boston, MA. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8883-6\\_6](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8883-6_6)
- Gündüz, N., Karakaya, I., Turan, H., & Çelik, F. (2019). Diagnosis and treatment process of comorbid bipolar disorder in a patient diagnosed with autism: Case report (eng). *Turkish J Clin Psy*, 22(2), 243-247. <https://doi.org/10.5505/kpd.2018.60251>
- Hugo, A. C., Oliveira, M. C., & Silva, R. P. (2024). Desafios e sucessos em intervenções educacionais para estudantes com autismo e altas habilidades. <https://doi.org/10.69849/revistaft/ni10202410060821>
- Jiang, X., & Drani, S. (2025). Harnessing Special Interests: A Strength-Based Framework for Enhancing Interventions in Autism Spectrum Disorder. *Health Leadership and Quality of Life*, 4, 928. <https://doi.org/10.56294/hl2025928>
- Joshi, G. (2023). 4.2 Emotional Dysregulation and Bipolar Disorder Comorbidity With ASD: Prevalence and Correlates. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 62-S330. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2023.07.655>
- Joshi, G., Biederman, J., Petty, C., Goldin, R. L., Furtak, S. L., & Wozniak, J. (2013). Examining the comorbidity of bipolar disorder and autism spectrum disorders: a large controlled analysis of phenotypic and familial correlates in a referred population of youth with bipolar I disorder with and without autism spectrum disorders. *The Journal of clinical psychiatry*, 74(6), 578–586. <https://doi.org/10.4088/JCP.12m07392>
- Joshi, G., Biederman, J., Wozniak, J., Doyle, R., Hammerness, P., Galdo, M., Sullivan, N., Williams, C., Brethel, K., Woodworth, K. Y., & Mick, E. (2012). Response to second generation antipsychotics in youth with comorbid bipolar disorder and autism spectrum disorder. *CNS neuroscience & therapeutics*, 18(1), 28–33. <https://doi.org/10.1111/j.1755-5949.2010.00219.x>
- Joshi, G., & Wilens, T. (2009). Comorbidity in pediatric bipolar disorder. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 18(2), 291–VIII. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2008.12.005>
- Joshi, G., Biederman, J., Petty, C., Goldin, R. L., Furtak, S. L., & Wozniak, J. (2013). Examining the comorbidity of bipolar disorder and autism spectrum disorders: a large controlled analysis of phenotypic and familial correlates in a referred population of youth with bipolar I disorder with and without autism spectrum disorders. *The Journal*

- of clinical psychiatry*, 74(6), 578–586.  
<https://doi.org/10.4088/JCP.12m07392>
- Joshi, G., Wozniak, J., Petty, C., Martelon, M. K., Fried, R., Bolfek, A., Kotte, A., Stevens, J., Furtak, S. L., Bourgeois, M., Caruso, J., Caron, A., & Biederman, J. (2013). Psychiatric comorbidity and functioning in a clinically referred population of adults with autism spectrum disorders: a comparative study. *Journal of autism and developmental disorders*, 43(6), 1314–1325. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1679-5>
- Kavanaugh, B. C., Dupont-Frechette, J. A., Tellock, P. P., Maher, B., Haisley, L. D., & Holler, K. A. (2025). Later Age of Autism Diagnosis in Children with Multiple Co-Occurring Psychiatric Disorders. *Journal of autism and developmental disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-025-07113-2>
- Klingner, R. (2022). Niños con doble excepcionalidad y sus desafíos al lidiar con la normalidad. *Education Sciences*, 12(4), 268. <https://doi.org/10.3390/educsci12040268>
- Laugeson, E. A., & Park, M. N. (2014). Using a CBT Approach to Teach Social Skills to Adolescents with Autism Spectrum Disorder and Other Social Challenges: The PEERS® Method. *J Rat-Emo Cognitive-Behav Ther* 32, 84–97. <https://doi.org/10.1007/s10942-014-0181-8>
- Masi, G., Scullin, S., Narzisi, A., Muratori, P., Paciello, M., Fabiani, D., Lenzi, F., Mucci, M., & D'Acunto, G. (2020). Ideación suicida e intentos de suicidio en adolescentes derivados con trastorno del espectro autista de alto funcionamiento y trastorno bipolar comórbido: un estudio piloto. *Brain Sciences*, 10(10), 750. <https://doi.org/10.3390/brainsci10100750>
- Mannion, A., Brahm, M. & Leader, G. (2014). Psicopatología comórbida en el trastorno del espectro autista. *Rev J Autism Dev Disord* 1, 124–134. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0012-y>
- Mao, M. (2022). 14.3 Psychopharmacology Management: Mood Instability and Impulsive Aggression in Youth With ASD. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 61-S21. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2022.07.091>
- Matson, J. L., & Nebel-Schwalm, M. S. (2007). Comorbid psychopathology with autism spectrum disorder in children: an overview. *Research in developmental disabilities*, 28(4), 341–352. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.12.004>
- Mazzone, L., Postorino, V., De Peppo, L., Fatta, L., Lucarelli, V., Reale, L., Giovagnoli, G., & Vicari, S. (2013). Mood symptoms in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Research in developmental disabilities*, 34(11), 3699–3708. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.034>
- McFadden, J. (2017). Identifying and

- Supporting Twice-Exceptional Students with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Journal of Educational Leadership in Action*, 4(2). <https://doi.org/10.62608/2164-1102.1055>
- Melogno, S., Trimarco, B., Pinto, M. & Levi, G. (2016). Sensitizing a Gifted Child with Autism Spectrum Disorder towards Social Cognition: From Assessment to Treatment. *World Journal of Neuroscience*, 6, 171-180. <https://doi.org/10.4236/wjns.2016.62021>.
- Miklowitz D. J. (2015). Intervening early in children with bipolar disorder: is there a pot at the end of the Rainbow?. *Evidence-based mental health*, 18(3), 65–66. <https://doi.org/10.1136/eb-2015-102073>
- Nicpon, M. F., Allmon, A., Sieck, B., & Stinson, R. D. (2011). Investigación empírica de la doble excepcionalidad: ¿Dónde hemos estado y hacia dónde vamos? *Gifted Child Quarterly*, 55 (1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0016986210382575>
- Norbert, S., Skokauskas, N., & Frodl, T. (2015). Overlap between Autism Spectrum Disorder and Bipolar Affective Disorder. *Psychopathology*, 48 (4), 209–216. <https://doi.org/10.1159/000435787>
- Pfeiffer, S. I., Maralani, F. M., & Prado, R. M. (2025). The often perplexing and challenging work with the twice-exceptional student. *Academia Mental Health and Well-Being*, 2(4). <https://doi.org/10.20935/MHealthWellB7990>
- Ragunath, P., Chitra, R., Mohammad, S., & Abhinand, P. (2011). A systems biological study on the comorbidity of autism spectrum disorders and bipolar disorder. *Bioinformation*, 7(3), 102–106. <https://doi.org/10.6026/97320630007102>
- Reis, S. M., & Renzulli, S. J. (2025). Research-Based Strength-Based Teaching and Support Strategies for Twice-Exceptional High School Students with Autism Spectrum Disorder. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, 15(6), 834. <https://doi.org/10.3390/bs15060834>.
- Reis, S. M., Gelbar, N. W., & Madaus, J. W. (2021). Understanding the Academic Success of Academically Talented College Students with Autism Spectrum Disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(10), 4426–4439. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05290-4>
- Reis, S.M. (2026). Estudiantes con doble excepcionalidad y autismo: autopercepciones de talentos y discapacidades. *Education Sciences*, 16 (2), 275. <https://doi.org/10.3390/educsci16020275>
- Rubenstein, L.D., Pierson, E.E., Wilczynski, S.M. & Connolly, S.C. (2013). Fitting the high ability program to the needs of individuals with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools*, 50, 910-922. <https://doi.org/10.1002/pits.21719>

- Rysstad, A. L., Kildahl, A. N., Skavhaug, J. O., Dønnum, M. S., & Helverschou, S. B. (2020). Case study: organizing outpatient pharmacological treatment of bipolar disorder in autism, intellectual disability and Phelan-McDermid syndrome (22q13.3 deletion syndrome). *International journal of developmental disabilities*, 68(3), 378–387.  
<https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1756113>
- Santosh P. J., & Singh J. (2016). Drug treatment of autism spectrum disorder and its comorbidities in children and adolescents. *BJPsych Advances*, 22(3), 151-161.  
<https://doi.org/10.1192/apt.bp.115.014597>
- Sesso, G., Bargnesi, F., Mutti, G., Berloff, S., Viglione, V., Fantozzi, P., Tolomei, G., Guccione, F., Muratori, P., Milone, A., & Masi, G. (2024). Extended-Release Lithium Treatment for Adolescents with Bipolar Disorder with or Without Comorbid Autism Spectrum Disorder: Protocol of a Longitudinal Prospective Naturalistic Study for the Assessment of Efficacy and Tolerability. *Journal of clinical medicine*, 13(20), 6196.  
<https://doi.org/10.3390/jcm13206196>
- Shoaib, A., Cepeda, M. S., Murray, G., & Ochs-Ross, R. (2022). Autism: Comorbidities and Treatment Patterns in the Real World, a Retrospective Cohort Study Among Children, Adolescents and Adults Newly Diagnosed with Autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(10), 4311–4320.  
<https://doi.org/10.1007/s10803-021-05289-x>
- Silva, M., Senger, N. & Duarte, S. (2025). Double exceptionality in the school context: challenges, recognition and possibilities of pedagogical intervention.  
<https://doi.org/10.56238/sevened2025.021-046>.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2005). Autism spectrum disorders: interventions and treatments for children and youth.  
<https://books.google.com.mx/books?id=EUHH8W8iTUEC>
- Thom, R. P. (2022). 28.3 Bipolar Disorder in Youth With ASD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 61, S319-S320
- Vannucchi, G., Perugi, G., & Masi, G. (2019). Bipolar Disorder and ASD. En: Keller, R. (ed.) *Psicopatología en adolescentes y adultos con trastornos del espectro autista*. Springer, Cham.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-030-26276-1\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-030-26276-1_7)
- Vasconcelos-Moreno, M. P., Prates-Baldez, D., Santos-Terra, J., Deckmann, I., Di Gesu, I. N., Lemann, R. S., Riesgo, R., Gottfried, C., & Kapczinski, F. (2025). Clinical interplay between autism spectrum disorder and bipolar disorder: a narrative review. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 47, e20240939.  
<https://doi.org/10.47626/2237-6089-2024-0939>
- Weissman, A. (2011). Comorbid autism spectrum disorders and bipolar disorder in youth: Prognostic implications and challenges for practice. *Bipolar*

Disorder: Causes, Diagnosis and Treatment. *International journal of child and adolescent health*, 4 (1), 281-292.

[https://www.researchgate.net/publication/286179101\\_Comorbid\\_autism\\_spectrum\\_disorders\\_and\\_bipolar\\_disorder\\_in\\_youth\\_Prognostic\\_implications\\_and\\_challenges\\_for\\_practice](https://www.researchgate.net/publication/286179101_Comorbid_autism_spectrum_disorders_and_bipolar_disorder_in_youth_Prognostic_implications_and_challenges_for_practice)

Wozniak, J., O'Connor, H., Iorini, M., & Ambrose, A. J. H. (2025). Pediatric Bipolar Disorder: Challenges in Diagnosis and Treatment. *Paediatric drugs*, 27(2), 125–142. <https://doi.org/10.1007/s40272-024-00669-z>

Wu, I., Lo, O. & Tsai, K. (2019). Learning Experiences of Highly Able Learners With ASD: Using a Success Case Method. *Journal for the Education of the Gifted*, 42. <https://doi.org/016235321985568.10.1177/0162353219855681>.

Yssel, N., Prater, M. & Smith, D. (2010). How Can Such a Smart Kid Not Get It? Finding the Right Fit for Twice-Exceptional Students in Our Schools. *Gifted Child Today*, 33. <https://doi.org/10.1177/107621751003300113>.

Yao, Zhuoer. (2025). Emotional, Social, and Recreational Intervention Approaches: An Intervention Study of Emotion Regulation in Adolescents with Autism. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 78, 151-156. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/2025.20408>.

**PENSAMIENTO CRÍTICO Y ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL EN  
ADOLESCENTES: ¿UNA RELACIÓN NECESARIA?****CRITICAL THINKING AND HIGH INTELLECTUAL ABILITY IN  
ADOLESCENTS:  
A NECESSARY RELATIONSHIP?****Mtra. Leticia I. Campos Santana, Dra. Doris Castellanos Simons, Dr. Eduardo,  
Hernández Padilla, Dra. Gabriela López Aymes****Universidad Autónoma del Estado de Morelos  
correspondencia: dcastellanos@uaem.mx****Resumen**

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre el pensamiento crítico (PC) y la alta capacidad intelectual estimada a partir del desempeño en el Test de Matrices Progresivas de Raven (Escala General), en estudiantes de educación media superior. Se utilizó un diseño correlacional, ex post facto, de corte transversal, con enfoque cuantitativo. La muestra estuvo conformada por 61 estudiantes de una preparatoria pública en Cuernavaca, Morelos, clasificados en dos grupos según su nivel de desempeño en el TMP (Raven & Court, 2006). El pensamiento crítico se evaluó mediante la versión breve del PENCRISAL (Saiz et al., 2021), que mide habilidades de razonamiento general y práctico. Los resultados evidenciaron correlaciones positivas y significativas, de magnitud moderada, entre la capacidad intelectual estimada a partir del TMP y la mayoría de las habilidades de pensamiento crítico, con excepción de la detección de falacias. Asimismo, se encontraron diferencias significativas entre los grupos, a favor del grupo con mayor nivel de desempeño en el TMP, en diversas habilidades y en los factores de razonamiento general, razonamiento práctico y pensamiento crítico total. No obstante, el desempeño general en pensamiento crítico fue bajo en ambos grupos. Se concluye que la alta capacidad intelectual se asocia con el pensamiento crítico, pero no es suficiente para garantizar su desarrollo.

**Palabras clave:** Alta capacidad intelectual, Pensamiento crítico, Adolescentes.

**Abstract**

The objective of this study was to analyze the relationship between critical thinking (CT) and high intellectual ability, as estimated by performance on the Raven's Progressive Matrices Test (General Scale), among high school students. A quantitative, ex post facto, cross-sectional correlational design was used. The sample consisted of 61 students from a public high school in Cuernavaca, Morelos, classified into two groups based on their performance on the PMT (Raven & Court, 2006). Critical thinking was assessed using the short version of the

PENCRISAL (Saiz et al., 2021), which measures general and practical reasoning skills. The results showed positive and significant correlations of moderate magnitude between intellectual ability estimated from the TMP and most critical thinking skills, with the exception of fallacy detection. Furthermore, significant differences were found between the groups, favoring the group with higher TMP performance, across various skills and in the factors of general reasoning, practical reasoning, and total critical thinking. However, overall performance in critical thinking was low in both groups. It is concluded that high intellectual ability is associated with critical thinking, but is not sufficient to guarantee its development.

**Keywords:** High intellectual ability, Critical thinking, Adolescents.

### Introducción

La adolescencia constituye un periodo clave en el desarrollo humano, caracterizado por transformaciones significativas en los ámbitos cognitivos, socioemocional y motivacional, las cuales influyen de manera directa en la construcción de la identidad y en la toma de decisiones relevantes para la trayectoria vital (Steinberg, 2014). Desde la psicología del desarrollo, esta etapa se asocia con la consolidación de formas avanzadas de pensamiento, incluyendo el razonamiento abstracto, hipotético-deductivo y reflexivo. En este contexto, el pensamiento crítico (PC) adquiere especial relevancia, al implicar la capacidad de analizar, evaluar y utilizar información de manera fundamentada, así como autorregular los propios procesos cognitivos (Facione, 1990; Paul & Elder, 2014).

En el marco de la psicología cognitiva, el PC ha sido conceptualizado como un constructo multidimensional que integra tanto habilidades cognitivas, como disposicionales. Desde una perspectiva clásica, Facione (1990) lo define como un proceso intencional y autorregulado a la interpretación, análisis y evaluación de información para la emisión de juicios fundamentados. Por su parte, Halpern (2014) lo concibe como el uso deliberado de

habilidades cognitivas que incrementan la probabilidad de obtener resultados deseables en contextos de resolución de problemas. Estas aproximaciones coinciden en destacar que el PC no se limita al razonamiento lógico, sino que implica también componentes metacognitivos y disposicionales.

La interacción entre estos componentes resulta fundamental para su desarrollo y aplicación en contextos de la vida diaria (Saiz & Rivas 2008; Sternberg, 2020), lo que permite comprenderlo como una competencia compleja, situada y sensible al contexto.

El presente estudio se adscribe al enfoque del PC propuesto por Saiz y Rivas (2008, 2016), desde el cual el PC se concibe como un conjunto de habilidades cognitivas específicas, susceptibles de evaluación y entrenamiento. En este marco, el PC se operacionaliza a través de procesos como el razonamiento deductivo e inductivo, el razonamiento práctico en contextos cotidianos, el razonamiento proposicional, el analógico, la argumentación y la detección de falacias. Estas habilidades se articulan en torno a la resolución de problemas y la toma de decisiones fundamentadas, y su desarrollo depende tanto de las capacidades cognitivas como de la instrucción explícita y

las oportunidades de aprendizaje (Saiz et al., 2021; Rivas & Saiz, 2016).

En el ámbito educativo contemporáneo, el PC es reconocido como una competencia esencial para enfrentar entornos caracterizados por la sobreabundancia de información, la incertidumbre y la complejidad. Diversos estudios han destacado su papel en la toma de decisiones informadas, la evaluación de fuentes y la resolución de problemas de la vida diaria (Haber, 2020; Sánchez-Santamaría, 2017), posicionándolo como un objetivo prioritario de los sistemas educativos.

No obstante, uno de los debates persistentes en la literatura se centra en la naturaleza de la relación entre el PC y la alta capacidad intelectual (ACI). Si bien ambas variables se encuentran relacionadas, diversos autores han señalado que no constituyen constructos equivalentes, dado que el PC incorpora componentes adicionales como la metacognición, las disposiciones y la influencia del contexto (Haber, 2020; Sternberg, 2020; Willingham, 2019). Señalan que no basta con poseer inteligencia o conocimiento, sino que lo determinante es la calidad del pensamiento, en tanto el PC permite transformar la información en análisis sólido y funcional para la toma de decisiones.

Tradicionalmente, la alta capacidad intelectual ha sido considerada un predictor relevante del desempeño en tareas cognitivas complejas. La evidencia contemporánea respalda que las habilidades cognitivas generales mantienen un efecto significativo sobre el rendimiento en diversas tareas; sin embargo, este efecto no es exclusivo ni suficiente, ya que coexiste con factores cognitivos, metacognitivos, disposicionales y contextuales que modulan el desempeño

(Deary, 2012; Lintunen et al., 2024; Schneider & Newman, 2015).

Estos planteamientos se sustentan en modelos clásicos como el factor  $g$  de Spearman (1904) y la distinción entre inteligencia fluida y cristalizada desarrollada por Cattell (1963), integrados posteriormente en modelos contemporáneos como la teoría de Cattell-Horn-Carroll (CHC), (Schneider & McGrew, 2018), los cuales coinciden en que las habilidades asociadas al razonamiento fluido se vinculan estrechamente con la resolución de problemas y el aprendizaje.

Bajo esta lógica, se ha tendido a asumir que los individuos con ACI presentarían niveles superiores de PC. Sin embargo, la evidencia empírica ha problematizado esta suposición, mostrando que la relación entre ambas variables es de magnitud moderada y no exenta de mediaciones (Butler, 2012; Toplak et al., 2011). Algunos estudios han encontrado que el PC no difiere significativamente entre estudiantes con niveles alto y medio de capacidad intelectual, aunque si se observan diferencias en niveles bajos (Sierra et al., 2010), lo que sugiere que la relación no es lineal y que, a partir de cierto umbral cognitivo, otros factores adquieren mayor relevancia. En este sentido se ha argumentado que un alto nivel de capacidad intelectual no garantiza un desempeño óptimo en tareas de evaluación crítica o toma de decisiones, ya que estas dependen también de procesos metacognitivos y disposicionales (Stanovich, 2009; West et al., 2008).

Esta distinción resulta especialmente relevante en el estudio de adolescentes con ACI. Desde enfoques contemporáneos, la ACI se concibe como un constructo

multidimensional que integra habilidades cognitivas superiores, creatividad, motivación y compromiso con la tarea (Pfeiffer, 2015; Sternberg, 2020; Sastre-Riba, 2020; Subotnik et al., 2011). Modelos como el de los tres anillos de Renzulli (2012) o los enfoques sistémicos del desarrollo del talento (Ziegler & Phillipson, 2012) enfatizan que las ACI emergen de la interacción entre el potencial individual y las oportunidades del entorno, lo que implica que su identificación no debe limitarse exclusivamente a indicadores cognitivos.

En este contexto, diversas investigaciones han señalado que, si bien los estudiantes con ACI tienden a destacar en tareas asociadas al razonamiento fluido, no necesariamente muestran un desempeño equivalente en habilidades de PC vinculadas al razonamiento práctico, la evaluación de argumentos o la detección de falacias en contextos de la vida cotidiana (Kettler, 2014; Walker & Kettler, 2021; Weinstock et al., 2006). Esto se explica, en parte, por que dichas habilidades requieren no solo capacidades cognitivas, sino también instrucción explícita, práctica deliberada y experiencias formativas específicas (Abrami, et al., 2015; Saiz et al., 2021).

En conjunto, estos planteamientos evidencian la existencia de una posible brecha entre el potencial cognitivo y la capacidad de aplicar dicho potencial de manera crítica en situaciones de la vida diaria, lo que plantea interrogantes relevantes tanto a nivel teórico como educativo. Asimismo, diversos estudios han destacado el papel de factores educativos y contextuales -como la calidad de la enseñanza el acompañamiento docente y las oportunidades de aprendizaje- en el desarrollo del PC (García-Romero et al., 2020; López-Aymes & Acuña, 2009, López-

Martínez & Pons, 2019; Sierra et al., 2010; Ziegler & Phillipson, 2012).

A partir de lo anterior, se hace necesario examinar con mayor precisión la relación entre el PC y la ACI en población adolescente, particularmente en contextos educativos de nivel medio superior. En este marco, el objetivo general del estudio: Analizar la relación entre habilidades del pensamiento crítico y la ACI en adolescentes de nivel medio superior. Como objetivos específicos, se plantea: 1) Determinar el grado de asociación entre la alta capacidad intelectual y las distintas habilidades del pensamiento crítico evaluadas (razonamiento general y razonamiento práctico), y 2) Comparar el desempeño de las habilidades de pensamiento crítico entre estudiantes con niveles altos y promedio de capacidad intelectual evaluada a partir de su ejecución en el test de Matrices Progresivas de Raven (TMP), Escala General.

Con ello, se busca aportar evidencia empírica que contribuya a clarificar la naturaleza de esta relación y a orientar el diseño de intervenciones educativas dirigidas al desarrollo del PC en adolescentes.

## Método

Se realizó una investigación cuantitativa de tipo correlacional y comparativa, orientada a analizar la relación entre el PC y la ACI. Este estudio forma parte de un proyecto más amplio enfocado en el análisis de dichas variables y su vinculación con procesos de elección profesional en población adolescente mexicana; el resultado presentado corresponde a su primera fase.

## Participantes

El estudio se llevó a cabo con estudiantes de nivel medio superior (16 a 18 años) de una preparatoria pública en la ciudad de Cuernavaca México. A partir de una población inicial de 423 estudiantes, se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia.

La selección se realizó mediante la aplicación del TMP utilizado como indicador de capacidad intelectual con base en los resultados obtenidos, se conformaron dos grupos comparativos: uno de capacidad

intelectual promedio (Percentil=50) y otro de capacidad intelectual alta (Percentil  $\geq 90$ ).

Los criterios de inclusión fueron: a) cursar el segundo año de preparatoria, b) contar con el consentimiento informado de los padres o tutores y asentimiento del participante, c) haber obtenido en el Test de Matrices Progresivas (TMP), Escala General, puntajes correspondientes al percentil 50 o al percentil 90. La muestra final estuvo integrada por 61 participantes (ver en Tabla 1 su distribución)

**Tabla 1**

*Distribución de las(os) estudiantes por grupos nivel de capacidad intelectual y sexo.*

Grupos	Mujeres (F)	Hombres (F)	Total (F)	Total (%)
<b>Capacidad intelectual promedio (Percentil 50)</b>	9	13	22	36.1
<b>Capacidad intelectual alta (Percentil =90)</b>	35	4	39	63.9
Total	44	17	61	100

Fuente: Elaboración propia.

Se excluyeron estudiantes que no completaron el proceso de evaluación o no entregaron la documentación requerida.

### *Instrumentos de recolección de información*

Para la recolección de los datos se utilizaron los siguientes instrumentos:

1. *Test de Matrices Progresivas (TMP) de Raven – Escala General (Raven et al., 2006), como Indicador de capacidad intelectual.*

Se utilizó este instrumento como medida no verbal del razonamiento fluido y del factor g. Está compuesto por 60 ítems organizados en orden de dificultad que

evalúan un conjunto de habilidades cognitivas generales que subyacen al factor g particularmente aquellas asociadas a la capacidad eductiva. De acuerdo con el manual y la literatura especializada, estas habilidades incluyen: la identificación de relaciones y correlatos, la inferencia de reglas, el razonamiento analógico, la integración de múltiples relaciones simultáneas, la organización perceptual de la información y la resolución de problemas novedosos sin apoyo del conocimiento previo o del lenguaje (Raven et al., 2001, 2006; Carpenter et al., 1990; Spearman,

1904).

Estas operaciones cognitivas reflejan procesos centrales del razonamiento fluido, en tanto implican la capacidad de establecer relaciones abstractas, generar inferencias y reorganizar información compleja en situaciones nuevas. En este sentido, el TMP permite estimar un componente fundamental del funcionamiento cognitivo general, aunque no agota la totalidad de la capacidad intelectual, ya que no evalúa dimensiones como el conocimiento adquirido o las habilidades verbales (Cattell, 1963; Schneider & McGrew, 2018).

Con el propósito de garantizar la validez contextual y la pertinencia normativa de los resultados, se emplearon las normas de Aguascalientes, elaboradas por Méndez-Sánchez et al. (2001) de la Universidad de Aguascalientes (México), incluidas en la carpeta de evaluación (Raven et al., 2001), y que constituyen una estandarización regional que considera las características socioculturales y educativas de la población mexicana, lo que permite realizar comparaciones precisas y culturalmente pertinentes, y asegura una evaluación más ajustada al contexto, fortaleciendo la validez interna y ecológica del estudio.

El uso de este indicador se sustenta en una amplia tradición de investigación que ha empleado el Raven en procesos de cribado (screening) para la identificación inicial de diferencias en capacidad intelectual general y la conformación de grupos comparativos. En particular, diversos estudios en población mexicana e internacional han utilizado sus puntajes – tanto directas como percentiles– para la detección preliminar de perfiles de ACI y para la diferenciación entre niveles de desempeño cognitivo (Ordaz & Acle, 2012; Pérez & Castellanos, 2022; Sierra et al.,

2010; Valdés et al., 2013).

## 2. Evaluación del pensamiento crítico (PC)

El PC se midió mediante la prueba PENCRIAL [versión abreviada] (Saiz et al., 2021). La evaluación del PC se plantea a partir de seis situaciones o problemas cotidianos, cuya solución exige la puesta en marcha de procesos concretos toma de decisiones y la resolución de problemas. Comprende 2 factores con 3 ítems cada uno, con un formato de respuestas abierto. La Tabla 2 presenta la estructura del instrumento.

**Tabla 2**  
*Factores y habilidades de pensamiento crítico (PENCRISAL Versión Breve)*

Factores	Componentes o habilidades evaluadas
Razonamiento General (Factor 1)	Razonamiento proposicional  Razonamiento analógico  Argumentación
Razonamiento Práctico (Factor 2)	Argumentación Falacia Falacia

Fuente: Elaboración propia adaptado de Saiz, Almeida y Rivas (2021) y Rivas y Saiz (2012, p.22).

Saiz et al. (2021) reportan que la versión breve de la prueba muestra propiedades psicométricas sólidas, con adecuados índices de validez y fiabilidad, lo que también ha sido reportado en adaptaciones realizadas en el contexto mexicano (Fandiño & Londoño, 2020; López et al., 2017). Para la presente investigación, se realizó un análisis factorial exploratorio que evidenció una estructura consistente ( $KMO = .719$ ; prueba de Bartlett significativa,  $p < .001$ ) así como índices de ajuste aceptables ( $CFI=.98$ ;  $RMSEA= .06$ ). lo que respalda su uso en esta muestra.

*Procedimiento*

Se contactó previamente a las autoridades de una preparatoria pública y se obtuvo la autorización institucional correspondiente, ya que el estudio formó parte de un proyecto más amplio desarrollado en la escuela por la autora principal del trabajo. Posteriormente, se presentó el proyecto al estudiantado, y de manera independiente, a progenitores. Se recabaron los consentimientos informados y asentimientos para la participación de los

(las) adolescentes. Aquellos (as) estudiantes que estuvieron interesados y obtuvieron la aprobación de sus familias, fueron incluidos en el estudio.

Las evaluaciones se realizaron en dos sesiones de aproximadamente 40 minutos cada una, en las instalaciones de la escuela, dentro del horario escolar, sin interferencia con las actividades académicas. Se aplicó en primer lugar el TMP, lo que permitió conformar los dos subgrupos de estudio. A continuación, se aplicó la prueba de PENCRISAL en formato digital, en sesiones grupales, controladas desde la propia escuela.

*Análisis y procesamiento de datos*

Los datos fueron analizados mediante el software IBM SPSS Statistics (versión 23). Se realizó una depuración de la base de datos para identificar valores perdidos y errores de codificación. Con las variables estudiadas se exploró la distribución de los datos para probar los supuestos de normalidad, aplicando las pruebas de contraste de Shapiro-Wilk ( $p>0.05$ ) y Kolmogórov-Smirnov ( $p>0.05$ ),

que no pudieron ser probados para todas, por lo que se decidió trabajar con estadísticas no paramétricas: coeficiente de correlación de Spearman para analizar la relación entre variables y la prueba U de Mann-Whitney para comparar los subgrupos.

*Consideraciones éticas*

Este estudio fue dictaminado y aprobado por el Comité de Ética del Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, UAEM cuyo registro es el 091122-90, con lo que se garantizó el cumplimiento de los principios éticos en

investigación con seres humanos, incluyendo confidencialidad, anonimato y participación voluntaria.

**Resultados**

*1. Exploración de las habilidades de pensamiento crítico en las(los) participantes*

En la Tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos de las escalas y subescalas del test de PC (N=61).

**Tabla 3**  
*Descriptivos de las escalas y subescalas del pensamiento crítico (n=61)*

	Min.	Max.	Media	DE
Razonamiento proposicional	0	2	0.20	0.440
Razonamiento analógico	0	2	0.51	0.622
Argumentación	0	2	0.57	0.763
Razonamiento General (Factor 1)	0	5	1.28	1.404
Argumentación	0	2	0.62	0.840
Falacias 1	0	2	0.07	0.309
Falacias 2	0	1	0.48	0.504
Razonamiento Práctico (Factor 2)	0	5	1.18	1.258

Fuente: Elaboración propia. Nota: Los puntajes para los ítems que componen cada factor fluctúan entre un mínimo de 0 y un máximo de 6. *N* = 61. *DE* = Desviación estándar; *Min* = Valor mínimo; *Max* = Valor máximo. Las puntuaciones reflejan el rendimiento obtenido en cada subescala.

Las medias más altas se observan en argumentación ( $M = 0.57$ ,  $DE = 0.763$ ) y razonamiento analógico ( $M = 0.51$ ,  $DE = 0.622$ ), mientras que los valores más bajos corresponden a Falacias 1 ( $M = 0.07$ ,  $DE = 0.309$ ) y razonamiento proposicional ( $M = 0.20$ ,  $DE = 0.440$ ). A nivel de factores, el razonamiento general presenta la media más alta ( $M = 1.28$ ,  $DE = 1.404$ ), seguido del razonamiento práctico ( $M = 1.18$ ,  $DE = 1.258$ ).

En general, se observa una variabilidad moderada a alta en los puntajes, especialmente en los factores. Cabe señalar que, dado que los puntajes posibles oscilan entre 0 y 6, las medias observadas se ubican en niveles bajos en todas las escalas, lo que indica un desempeño general bajo en las habilidades evaluadas en los participantes de la muestra.

Para facilitar la visualización de la distribución de estas variables en la muestra, además de trabajar con los puntajes directos y ver las medias, se conformaron tres

categorías (bajo, medio y alto) de acuerdo con los puntos de corte de las puntuaciones máximas. La Tabla 4 muestra la distribución de los participantes en estos niveles.

**Tabla 4**

*Frecuencia y porcentaje de los niveles de pensamiento crítico en los factores de razonamiento general, práctico y total*

Factores	Niveles	<i>F</i>	(%)
Razonamiento General (factor 1)	Bajo	37	60.7
	Medio	20	32.8
	Alto	4	6.6
	Total	61	100.0
Razonamiento Práctico (factor 2)	Bajo	40	65.6
	Medio	18	29.5
	Alto	3	4.9
	Total	61	100.0
Pensamiento Crítico Total	Bajo	43	70.5
	Medio	17	27.9
	Alto	1	1.6
	Total	61	100.0

Fuente: Elaboración propia. Nota: Los valores representan frecuencias absolutas y porcentajes del total de participantes  $N = 61$ .

Los resultados muestran claramente que la mayoría de los participantes se ubica en el nivel bajo de PC, tanto en el razonamiento general (60.7%) como en el razonamiento práctico (65.6%), así como en el puntaje total (70.5%).

## *2. Relaciones entre capacidad intelectual y habilidades del pensamiento crítico*

Con el propósito de analizar la relación entre la capacidad intelectual, derivado del desempeño en el TMP- y las habilidades de PC evaluadas en el PENCRISAL, se realizó un análisis de correlación de Spearman.

En la Tabla 5 se muestran los resultados de las correlaciones de Spearman. En general, se observa una tendencia de correlaciones

positivas y estadísticamente significativas, lo que indica que puntuaciones más altas en capacidad intelectual se asocian con un mejor desempeño en diversas habilidades de PC.

En particular, el indicador de capacidad intelectual estimado a partir del desempeño en el TMP muestra correlaciones positivas significativas con el PC total ( $r = .446, p < .01$ ), así como con el razonamiento general ( $r = .445, p < .01$ ), el razonamiento práctico ( $r = .355, p < .01$ ), el razonamiento proposicional ( $r = .260, p < .05$ ), el razonamiento analógico ( $r = .342, p < .01$ ) y la argumentación ( $r = .389, p < .01$ ).

Estos resultados sugieren que la capacidad intelectual se relaciona de manera consistente con múltiples componentes del

PC, aunque con magnitudes de asociación moderadas.

Por otro lado, no se encontraron correlaciones significativas entre la capacidad intelectual y las variables relacionadas con falacias (falacias 1 y falacias 2), lo que podría indicar que estas dimensiones operan de manera relativamente independiente. Asimismo, se identifican correlaciones altas entre las propias habilidades de PC, destacando la fuerte asociación entre PC total y razonamiento general ( $r = .912, p < .01$ ), así como con razonamiento práctico ( $r = .889, p < .01$ ) y argumentación ( $r = .807, p < .01$ ). De igual forma, el razonamiento general presenta correlaciones elevadas con argumentación ( $r = .829, p < .01$ ) y

razonamiento analógico ( $r = .789, p < .01$ ), lo que sugiere una estructura interrelacionada de estas habilidades.

En conjunto, los resultados evidencian que las habilidades del PC se encuentran fuertemente interconectadas entre sí y mantienen una relación positiva con la capacidad intelectual, aunque con esta última presenta asociaciones de magnitud moderada.

**Tabla 5**

*Correlaciones entre el indicador de capacidad intelectual y las habilidades del pensamiento crítico*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	-									
2	.447**	-								
3	.441**	.898**	-							
4	.338**	.861**	.573**	-						
5	.265*	.519**	.575**	.346**	-					
6	.341**	.716**	.826**	.431**	.413**	-				
7	.410**	.779**	.849**	.510**	.329**	.466**	-			
8	.351**	.773**	.556**	.873**	.297*	.403**	.517**	-		
9	.016	.262*	.239	.272*	.119	.289*	.128	.176	-	
10	.236	.605**	.351**	.737**	.324*	.251	.309*	.367**	.090	-

Nota: La tabla 5 presenta los coeficientes de correlación de Spearman\*\*.  $p < .05^*$ ,  $*p < .01$  (bilateral). 1= indicador de capacidad intelectual, 2 =PC total, 3 = Razonamiento general, 4 =Razonamiento práctico, 5 =Razonamiento proposicional, 6 =Razonamiento analógico, 7 =Argumentación, 8 =Argumentación, 9 =Falacias1, 10 = Falacias2.

Finalmente, resultó interesante examinar de manera particular si estas relaciones se expresan también al comparar los dos grupos de investigación, buscando si existen diferencias en el dominio de las habilidades de PC examinadas (ver Tabla 6).

**Tabla 6**

*Estadísticos descriptivos de las escalas y subescalas de pensamiento crítico, según grupos definidos por el indicador de capacidad intelectual*

Escalas y subescalas	Grupos según el indicador de capacidad intelectual						
	Grupo de capacidad intelectual promedio p50		Grupo de capacidad intelectual alta p≥90		Pruebas U-Mann Whitney		
	M	DE	M	DE	U	p	r
Razonamiento proposicional	.05	.21	.28	.51	520,000	.040	0.18
Razonamiento analógico	.23	.42	.67	.66	538,500	.008	0.21
Argumentación 1	.18	.50	.79	.80	615,000	.002	0.36
Argumentación 2	.23	.52	.85	.90	587,000	.007	0.30
Falacias 1	.05	.21	.08	.35	432,000	.904	0.01
Falacias 2	.32	.47	.56	.50	534,500	.067	0.20
Razonamiento práctico (Factor 2)	.59	.73	1.51	1.37	695,500	.009	0.51
Razonamiento general (Factor 1)	.45	.73	1.74	1.48	645,000	<.001	0.42
Pensamiento crítico total	1.05	1.17	3.26	2.55	656,000	<.001	0.44

Nota: M = media, DE = Desviación estándar. Los valores corresponden a las puntuaciones obtenidas en la evaluación de pensamiento crítico N= 61.

En la Tabla 6 se observa que el grupo con ACI (definida a partir de su desempeño en el TMP) presenta medias superiores en la mayoría de las escalas de PC. Se identifican diferencias significativas en razonamiento proposicional, razonamiento analógico, argumentación 1, argumentación 2, razonamiento práctico, razonamiento general y PC total ( $p < .05$ ), siempre a favor

del grupo capacidad alta. En contraste, no se encontraron diferencias significativas en Falacias 1 ni en Falacias 2, aunque en esta última se aprecia una tendencia no significativa.

Por otra parte, los tamaños del efecto indican que las diferencias entre grupos son moderadas a grandes en las variables de

mayor nivel agregado, especialmente en razonamiento práctico ( $r = .51$ ), razonamiento general ( $r = .42$ ) y PC total ( $r = .44$ ). En contraste, las subescalas específicas muestran efectos pequeños a moderados, mientras que Falacias I presenta un efecto prácticamente nulo.

En conjunto, los resultados muestran diferencias consistentes a favor del grupo de capacidad intelectual alta, tanto en las subescalas específicas como en las medidas globales del PC, con tamaños del efecto que oscilan entre pequeños y grandes según la habilidad evaluada. Estos hallazgos permiten avanzar hacia una interpretación sobre la relación entre la alta capacidad intelectual y el desarrollo de las habilidades de PC, la cual se aborda en la siguiente sección.

### Discusión

Los resultados del presente estudio permiten dar respuesta a los objetivos planteados, orientados a analizar la asociación entre la capacidad intelectual estimada a partir del desempeño en el TMP -principalmente vinculada al razonamiento fluido- y el PC, así como a examinar las diferencias en las habilidades específicas del PC entre adolescentes con niveles alto y promedio de desempeño de dicho indicador. En este sentido los hallazgos evidencian la existencia de una asociación significativa entre ambas variables, además de diferencias en determinados componentes de PC según la capacidad intelectual. No obstante, dicha relación no se manifiesta de forma homogénea en todas las habilidades evaluadas.

En relación con el análisis correlacional, se identificó una asociación positiva entre la capacidad intelectual y el

puntaje total de PC, así como con los factores de razonamiento general y práctico. Sin embargo, estas correlaciones se ubican en un rango bajo a moderado, lo que sugiere que, si bien la capacidad intelectual – vinculado principalmente a procesos de razonamiento fluido evaluados mediante el TMP- se relaciona con el PC, no constituye un predictor suficiente de su desarrollo. Este hallazgo es consistente con planteamientos provenientes del campo de la psicología cognitiva, donde se ha señalado que el PC constituye una competencia distinta de la inteligencia general. En este sentido, aunque las habilidades cognitivas son necesarias, el PC implica procesos adicionales como la evaluación de supuestos, el análisis de evidencia y la autorregulación del razonamiento, los cuales no se derivan automáticamente del nivel de capacidad intelectual (Moore, 2007).

Este resultado es consistente con la literatura que distingue entre inteligencia y PC como constructos relacionados, pero no equivalentes (Butler, 2012; Facione, 1990; Saiz & Rivas, 2008; Toplak et al., 2011).

Estudios contemporáneos han señalado que el desempeño en tareas de PC depende no solo de las capacidades cognitivas generales, sino también de procesos metacognitivos, disposiciones cognitivas y factores contextuales (Stanovich, 2009; Walker & Kettler, 2021; West et al., 2008)

Asimismo, el análisis descriptivo mostró que la mayoría de los participantes se ubicó en niveles bajos de PC, tanto en el puntaje total como en sus factores. Este patrón se mantuvo incluso en el grupo de capacidad intelectual alta definido a partir de su desempeño en el TMP lo que sugiere que mayor desarrollo de habilidades cognitivas asociadas al razonamiento fluido no se

traduce necesariamente en un desempeño elevado de PC. Este resultado coincide con evidencia empírica en población escolar, donde se ha observado que los estudiantes con niveles altos y medios de capacidad intelectual no difieren significativamente en PC, mientras que las diferencias se hacen evidentes únicamente en niveles bajos, lo que sugiere que el desarrollo del PC no depende linealmente del nivel intelectual (Sierra et al., 2010).

En cuanto a las diferencias entre grupos, se observó que los estudiantes con mayor nivel capacidad intelectual obtuvieron puntuaciones superiores en diversas habilidades de PC particularmente en razonamiento analógico, argumentación y razonamiento general. No obstante, estas diferencias no se reflejan en un dominio elevado de PC. Esto sugiere que las habilidades cognitivas evaluadas por el TMP –como la identificación de relaciones, la inferencia de reglas y la resolución de problemas novedosos- pueden facilitar ciertos procesos implicados que “pensar bien” implica no solo disponer de recursos cognitivos sino también de saber utilizarlos de manera reflexiva, y orientadas a la evaluación de información, lo que introduce una distinción entre capacidad intelectual y competencia crítica. Desde esta perspectiva, la calidad del pensamiento depende de la regulación y uso estratégico de las habilidades cognitivas, más que de su disponibilidad potencial (López- Aymes & Acuña, 2009) lo cual coincide con planteamientos teóricos que subrayan el papel del contexto educativo y la instrucción en el desarrollo del pensamiento complejo (Renzulli, 2012; Sternberg, 2010).

Un resultado particularmente relevante del análisis fue la ausencia de asociación significativa entre la capacidad

intelectual y la detección de falacias. A diferencia de otras habilidades del PC, esta dimensión no mostró relación con el nivel desempeño en el TMP. Este hallazgo es consistente con la distinción teórica entre razonamiento general y práctico, donde este último implica no solo habilidades cognitivas, sino también procesos metacognitivos, disposiciones y experiencia en contextos de argumentación (Walker & Kettler, 2021; Weinstock et al., 2006). En este sentido, la identificación de falacias no depende exclusivamente del nivel de capacidad intelectual, sino del acceso a experiencias formativas orientadas al análisis crítico de argumentos.

Desde enfoques contemporáneos, el desarrollo de estas habilidades no se explica como un resultado automático de la maduración cognitiva, sino como un proceso que requiere instrucción explícita y práctica sistemática. Se ha señalado que la capacidad para analizar argumentos y detectar falacias puede no desarrollarse plenamente, incluso en adultos, si no existen oportunidades educativas específicas que promueven estas competencias (Lipman, 2003; Saiz et al., 2021). Así, el bajo desempeño observado en estas habilidades puede interpretarse como una limitación asociada a la edad o al nivel de capacidad intelectual, sino como un indicador de la ausencia de experiencias formativas orientadas al desarrollo del PC.

En conjunto, estos resultados cuestionan una creencia (extendida) en el contexto educativo; que los estudiantes con ACI poseen necesariamente un PC desarrollado. Por el contrario, la evidencia obtenida sugiere que estas habilidades deben ser promovidas de manera intencional. En este sentido, la literatura ha demostrado que la instrucción en argumentación, evaluación de evidencias y detección de falacias puede

mejorar el PC, independientemente del nivel de capacidad intelectual (Abrami et al., 2015; Saiz & Rivas, 2008).

Desde una perspectiva educativa, estos hallazgos tienen implicaciones relevantes. Los programas que son dirigidos a estudiantes con ACI no deberían centrarse exclusivamente en la aceleración curricular o en el aumento de la complejidad de los contenidos, sino que deben incorporar estrategias de enriquecimiento curricular orientadas al desarrollo del PC aplicado en contextos de la vida diaria. En este sentido, propuestas como el modelo de enriquecimiento escolar de Renzulli particularmente a través de las actividades Tipo II, destacan la importancia de promover habilidades de pensamiento complejo, tales como la argumentación, el análisis de evidencias y la evaluación crítica de la información (Renzulli, 2012). Asimismo, el desarrollo de estas habilidades -incluidas la identificación de falacias- no solo contribuye al fortalecimiento de los procesos cognitivos sino también a la formación integral del estudiante, al favorecer la agencia personal, el juicio autónomo y lo que Pfeiffer (2015) denomina como “fortalezas del corazón” (*strengths of the heart*). De este modo, se promueve un pensamiento reflexivo, autónomo y transferible a situaciones de la vida cotidiana (Ziegler & Phillipson, 2012).

No obstante, es importante reconocer algunas limitaciones del estudio. En primer lugar, el uso de una muestra por conveniencia, proveniente de una única institución educativa, lo que restringe la generalización de los resultados. En segundo lugar, la utilización de la versión abreviada del PENCRISAL, que, aunque respaldada por evidencia psicométrica, podría limitar la evaluación exhaustiva de ciertos componentes del PC. En consecuencia,

futuras investigaciones deberían considerar muestras más amplias y diversas, así como el uso de instrumentos más extensos que permitan profundizar el análisis de estas habilidades.

En conjunto, los hallazgos de este estudio aportan evidencia empírica relevante sobre la relación entre la ACI y el PC, al mostrar la existencia de una asociación significativa entre ambas variables, pero también una diferencia en el desarrollo de sus componentes. Estos resultados evidencian la existencia de una brecha entre el potencial cognitivo y la capacidad crítica aplicada, lo que tiene implicaciones significativas para el ámbito educativo al subrayar la necesidad de diseñar propuestas pedagógicas que no solo potencien las habilidades cognitivas generales, sino que también promuevan de manera explícita el desarrollo del PC. Contribuyendo así a la formación de estudiantes capaces de analizar, evaluar y tomar decisiones fundamentadas en contextos complejos y de la vida diaria respondiendo así a demandas educativas y sociales del siglo XXI.

### Conclusiones

Los resultados del presente estudio permiten concluir que existe una asociación significativa entre el indicador de capacidad intelectual estimado mediante el TMP y el PC; sin embargo, esa relación se caracteriza por una magnitud moderada y no se manifiesta de manera homogénea en todas las habilidades evaluadas. Aunque los estudiantes con mayor nivel de capacidad intelectual obtuvieron puntuaciones superiores en diversos componentes del PC, el desempeño general en esta variable se ubicó predominantemente en niveles bajos en ambos grupos.

Estos hallazgos evidencian que la ACI constituye una condición favorable, pero no suficiente para el desarrollo del PC, lo que pone de manifiesto la existencia entre una brecha entre el potencial cognitivo – particularmente en habilidades asociadas al razonamiento fluido- y la aplicación efectiva de habilidades críticas en contextos cotidianos. Asimismo, la ausencia de asociación significativa entre la capacidad intelectual y la detección de falacias refuerza la idea de que no todas las dimensiones del PC dependen directamente del potencial cognitivo, sino que algunas requieren de procesos formativos específicos vinculados con la instrucción, la práctica y la experiencia en contextos de argumentación.

En consecuencia, se subraya la necesidad de diseñar e implementar propuestas pedagógicas que integren de manera explícita el desarrollo de habilidades como la argumentación, la evaluación de evidencias, la identificación de falacias y la resolución de problemas complejos. Estas estrategias resultan fundamentales para promover un PC más sólido, reflexivo y transferible en estudiantes con distintos niveles de capacidad intelectual.

Finalmente, se recomienda que futuras investigaciones amplíen el alcance de este estudio mediante el uso de muestras diversas y representativas, así como la incorporación de instrumentos de evaluación exhaustivos que permitan profundizar en el análisis de las distintas dimensiones del PC. De este modo, será posible fortalecer la comprensión entre la capacidad intelectual - como indicador del funcionamiento cognitivo en tareas de razonamiento fluido- y el PC y contribuir al diseño de intervenciones educativas basadas en evidencias.

## Referencias

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275-314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- Butler, H. A. (2012). Halpern Critical Thinking Assessment predicts real-world outcomes of critical thinking. *Applied Cognitive Psychology*, 26(5), 721-729. <https://doi.org/10.1002/acp.2851>
- Carpenter, P. A., Just, M. A., & Shell, P. (1990). What one intelligence test measures: A theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological Review*, 97(3), 404-431. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.3.404>
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment. *Journal of Educational Psychology*, 54(1), 1-22. <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Deary, I. J. (2012). Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 63, 453-482. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100353>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction (The Delphi Report)*. California Academic Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Fandiño, Y. J., & Londoño, G. I. (2020). *Identidad y formación de orientadores educativos y profesionales en Colombia*. Universidad de la Salle.
- García-Romero, H., Santos-Guerra, M. A., & Román-Sánchez, I. (2020). Pensamiento crítico y altas capacidades: Una revisión de estudios empíricos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(2), 1-15. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e02.2397>
- Haber, J. (2020). *Critical thinking*. MIT Press.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (5th ed). Psychology Press.
- Kettler, T. (2014). Critical thinking skills among elementary school students: Comparing identified gifted and general education student performance. *Gifted Child Quarterly*, 58(2), 127-136. <https://doi.org/10.1177/0016986214522508>
- Lintunen, T., Hakkarainen, K., & Vainio, L. (2024). Cognitive abilities and task performance in complex digital environments: The role of general intelligence and cognitive load. *Intelligence*, 104, 101843. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2024.101843>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- López-Aymes, G. & Acuña, S. R. (2009).

- Relación entre pensar bien y capacidad intelectual. *Inventio*, 5(9), 49-56. <https://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/619>
- López, M., Enciso, R., & Valenzuela, J. R. (2017). Adaptación del PENCRISAL en población mexicana. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 45(1), 89-102.
- López-Martínez, O., & Pons, R. M. (2019). Pensamiento crítico en adolescentes con altas capacidades intelectuales: Análisis de casos en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 51(2), 73-85. <https://doi.org/10.21865/RIDEP51.2.06>
- Méndez-Sánchez, C., Palacios-Salas, P., & Acle-Tomasini, G. (2001). *Normas de aplicación del Test de Matrices Progresivas de Raven en población Mexicana (Aguascalientes)*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Moore, D. T. (2007). *Critical thinking and intelligence analysis*. (Occasional Paper No. 14). National Defense Intelligence College Foundation. [https://www.dni.gov/files/documents/icot/Moore\\_Critical\\_Thinking.pdf](https://www.dni.gov/files/documents/icot/Moore_Critical_Thinking.pdf)
- Ordaz, G., & Acle, G. (2012) Identificación de alumnos con aptitudes sobresalientes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55) 1231-1252.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *The Miniature guide to critical thinking* (7th ed.). Foundation for Critical Thinking.
- Pérez, G. (2022). *Evaluación de la creatividad y la inteligencia en adolescentes mexicanos de alta capacidad intelectual*. [Tesis de doctorado, Universidad de Guadalajara]. Repositorio Institucional UdeG. URL
- Pérez, G., & Castellanos, M. (2022). La prueba de matrices progresivas de Raven como instrumento para la identificación de alta capacidad intelectual en México. *Revista de Psicología y Educación*, 17(2), 205-220.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Raven, J. C., Raven, J., & Court, J. H. (2001). *Manual for Raven's progressive and Vocabulary Scales: Section 3. The Standard Progressive Matrices* (updated ed.). Oxford Psychologists Press.
- Raven, J. C., Raven, J., & Court, J. H. (2006). *Manual para la aplicación de la escala general de las matrices progresivas de Raven*. TEA Ediciones.
- Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Rivas, S. F., & Saiz, C. (2016). Instrucción en pensamiento crítico: Influencia de los materiales en la motivación y el rendimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 91-106.

- <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149742006>
- Saiz, C. & Rivas, S. F. (2008). Evaluación del pensamiento crítico: Una propuesta integradora para su medición. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), 89—100.  
<https://www.redalyc.org/pdf/801/8011670005.pdf>
- Saiz, C., Almeida, L. S., & Rivas, F. (2021). *El pensamiento crítico: Una revisión del constructo*. Pirámide.
- Sánchez-Santamaría, J. (2017). El pensamiento crítico en la educación superior: Una competencia clave. *Revista de Educación de la Universidad de Granada (REUGRA)* 25(3), 45-60.  
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/112>
- Sastre-Riba, S. (2020). Altas Capacidades intelectuales: Modelos actuales. *Revista de Neurología*, 70 (Supl.1) S5-s10.  
<https://doi.org/10.33588/rn.70s01.2020015>
- Schneider, W. J. & McGrew, K. S. (2018). The Cattell-Horn-Carroll theory of cognitive abilities. En D. P. Flanagan & E. M. McDonough (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (4.<sup>a</sup> ed., pp. 73-163). The Guilford Press.
- Schneider, W. J. & Newman, I. (2015). Intelligence and development: A cognitive perspective. *Developmental Review*, 38, 1-22
- Sierra, J., Carpintero, E., & Pérez, L. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Faisca*, 15 (17), 98-110.
- Spearman, C. (1904). “General intelligence,” Objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292.  
<https://doi.org/10.2307/1412107>
- Stanovich, K. E. (2009). *What intelligence tests miss: The psychology of rational thought*. Yale University Press.
- Steinberg, L. (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Sternberg, R. J. (2010). *College admissions for the 21st century*. Harvard University Press.
- Sternberg, R. J. (2020). *Adaptive intelligence: Surviving and thriving in times of uncertainty*. Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.  
<https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Toplak, M. E. West, R. F., & Stanovich, K. E. (2011). The cognitive Reflection Test as a predictor of performance on heuristics-and-biases tasks. *Memory & Cognition*, 39(7), 1275-1289.  
<https://doi.org/10.3758/s13421-011-0104-1>
- Valdés, C. P., Alarcón, S. L., López, A. J., & Pineda, M. A. (2013). Validación de la

prueba de matrices progresivas de Raven en adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(2), 643-661.

Walker, C. M., & Kettler, T. (2021). Developing critical thinking skills in gifted students: A review of the literature. *Gifted Child Today*, 44(1), 36-45.

<https://doi.org/10.1177/1076217520969698>

Weinstock, M. P., Neuman, Y., & Glassner, A. (2006). Informal reasoning fallacies as a function of epistemological level, grade level, and cognitive ability. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 327-341.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.327>

West, R. F. Toplak, M. E. & Stanovich, K. E. (2008). Heuristics and biases as measures of critical thinking: Associations with cognitive ability and thinking dispositions. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 930-941. <https://doi.org/10.1037/a0012842>

Willingham, D. T. (2019). *Why don't students like school?* (2nd ed.). Jossey-Bass.

Ziegler, A., & Phillipson, S. N. (2012). Towards a systemic theory of gifted education. *High Ability Studies*, 23(1), 3-30.

<https://doi.org/10.1080/13598139.2012.679085>

**INTERESES VOCACIONALES Y PROFESIONALES EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR CON Y SIN ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL**

**VOCATIONAL AND PROFESSIONAL INTERESTS IN HIGH SCHOOL STUDENTS WITH AND WITHOUT HIGH INTELLECTUAL ABILITY**

Doanny Daniel Camarillo Galicia\*, José Enrique Archundia Ruiz\*.,  
Doris Castellanos Simons\*

Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología.  
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM)

email: dcastellanos@uaem.mx

### Resumen

Se ha destacado la necesidad de implementar programas de atención educativa basados en la identificación de las necesidades particulares de la población con alta capacidad intelectual. En este sentido, la exploración de los intereses vocacionales en adolescentes permite comprender sus particularidades para diseñar respuestas educativas pertinentes. El presente estudio, de alcance descriptivo, enfoque cuantitativo y diseño transversal, tuvo como objetivo comparar los intereses vocacionales de estudiantes de nivel medio superior identificados con alta capacidad intelectual, frente a sus pares de capacidad promedio. La muestra se integró por 39 estudiantes de segundo año de bachillerato (15 con alta capacidad y 24 con capacidad promedio), a quienes se les aplicó la prueba Búsqueda Autodirigida (SDS-Forma R), fundamentada en la tipología RIASEC. Los resultados, aunque no alcanzaron significancia estadística, sugieren tendencias diferenciadas: el grupo con alta capacidad mostró mayor inclinación hacia las áreas Investigadora y Realista, mientras que el grupo promedio se orientó hacia las áreas Social y Artística. Al analizar las diferencias por sexo, los hombres con alta capacidad manifestaron intereses en los campos Artístico, Social y Convencional, mientras que las mujeres destacaron en las áreas Investigadora, Realista y Emprendedora. Se concluye que existe una marcada heterogeneidad de intereses en ambos grupos; no obstante, destaca en las mujeres con alta capacidad una ausencia de intereses subordinados a los roles de género tradicionales. Estos hallazgos aportan elementos valiosos para el diseño de programas de orientación vocacional especializados.

**Palabras clave:** *intereses vocacionales, adolescentes, educación media superior, capacidades intelectuales.*

### Abstract

The importance of implementing educational intervention programs based on the identification of specific needs in the population with high intellectual ability has been widely recognized. Exploring the vocational interests of these adolescents allows for a better understanding of their

unique characteristics, facilitating the implementation of appropriate and timely educational responses. This descriptive, quantitative, and cross-sectional study aimed to compare the vocational interests of high school students identified with high intellectual ability and those of their average-capacity peers. The sample consisted of 39 second-year high school students: 15 with high intellectual ability and 24 with average capacity. The Self-Directed Search (SDS-Form R), based on the RIASEC typology, was administered. Although the results did not reach statistical significance, they showed that the group with high intellectual ability leaned toward Investigative and Realistic areas, while the average-capacity group gravitated toward Social and Artistic areas. Analysis of gender differences within each group revealed that males with high intellectual ability predominantly showed interests in Artistic, Social, and Conventional fields, whereas females with high intellectual ability stood out in Investigative, Realistic, and Enterprising areas. It is concluded that both groups exhibit significant heterogeneity in vocational interests; notably, female adolescents with high intellectual ability showed an absence of vocational interests subordinated to traditional gender roles. These findings may be valuable for designing guidance programs tailored to this population.

**Keywords:** *vocational interests, adolescents, high school, high abilities.*

El desarrollo vocacional en la adolescencia constituye un proceso complejo en el que convergen factores personales, contextuales y evolutivos, los cuales inciden en la construcción de trayectorias educativas y ocupacionales (Super, 1990; Savickas, 2005). Desde perspectivas contemporáneas del llamado *desarrollo de carrera*, particularmente la teoría socio-cognitiva, se ha destacado el papel de variables como las creencias de autoeficacia, las expectativas de resultado y los intereses en la configuración de las elecciones vocacionales y profesionales, en interacción dinámica con las oportunidades y restricciones del entorno (Lent et al., 1994, 2000). En este marco, los intereses vocacionales reflejan preferencias individuales, y también representan construcciones dinámicas que se configuran a lo largo de procesos de autorregulación, experiencias de aprendizaje y condiciones contextuales (Lent, 2013; Lent et al., 2000).

En el caso de las y los adolescentes con alta capacidad intelectual, este proceso

puede adquirir una complejidad particular (Castellanos et al., 2025; Pfeiffer & Muñoz-Prado, 2018; Smith & Wood, 2020). Sin embargo, el alto potencial intelectual no garantiza, por sí mismo, su expresión en desempeños sobresalientes o en una trayectoria académica y profesional exitosa, sino que depende de la interacción con oportunidades educativas, contextos socioculturales y otras variables personales que modulan su desarrollo (Sastre-Riba, 2020) e influyen en la manifestación de las altas capacidades y en sus orientaciones vitales (Valadez et al., 2025; Worrell et al., 2019). El desarrollo de los intereses vocacionales y de las motivaciones hacia campos concretos de la actividad humana constituye uno de los procesos que aportan a la definición de estas trayectorias.

La evidencia sugiere que esta población presenta necesidades específicas en el ámbito vocacional, derivadas tanto de sus características personales como de los contextos educativos en los que se desarrollan (David, 2018). En particular, la multipotencialidad, entendida como la

capacidad para destacar en múltiples dominios y sus consecuentes áreas de interés (Jung y Young, 2019) amplía el rango de opciones posibles, pero también puede dificultar la delimitación de trayectorias profesionales. A ello se suman factores que pueden complejizar la toma de decisiones, como el perfeccionismo desadaptativo y la indecisión (Pérez & Rodríguez, 2021; Yusof et al., 2020). Se ha documentado que dichas características inciden de manera significativa en los procesos de elección vocacional y profesional, lo que subraya la necesidad de intervenciones orientadoras y del acompañamiento de las y los adolescentes ajustadas a las particularidades de esta población (Pérez & Rodríguez, 2021; Smith & Wood, 2020).

El análisis de los intereses vocacionales adquiere entonces especial relevancia como eje articulador inicial entre las características individuales y las elecciones educativas y profesionales. Entre los modelos teóricos con mayor respaldo empírico en este campo destaca la teoría tipológica de Holland (1997), considerado como una de las aproximaciones más influyentes en el estudio de los intereses vocacionales. Este modelo propone una estructura de seis tipos de personalidad vocacional —Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional— que configuran la tipología *RIASEC* (Holland et al., 2005), y permite describir patrones relativamente estables de intereses, habilidades y preferencias por determinados entornos ocupacionales. La teoría se sustenta en el principio de congruencia persona–ambiente, según el cual los individuos tienden a buscar contextos compatibles con sus características, lo que favorece la satisfacción y estabilidad vocacional.

Desde esta perspectiva, los resultados de algunos estudios sugieren la existencia de

patrones diferenciados de intereses en adolescentes con altas capacidades intelectuales en comparación con sus pares con menor nivel de capacidad intelectual (Ackerman & Heggestad, 1997; Hoffler et al., 2019; Jung, 2017; Lamas & Barbosa, 2015; Schmidt et al., 1998; Yusof et al., 2020). En particular, se ha observado una mayor orientación hacia intereses de tipo investigativo, científico y analítico. De manera consistente, los estudios basados en la tipología de Holland reportan una mayor afinidad por las dimensiones Realista, Investigador y Artístico en esta población (Pérez & Rodríguez, 2021; Sparfeldt, 2007; Vock et al., 2013).

Por otra parte, la evidencia empírica destaca una problemática adicional en el desarrollo de las elecciones vocacionales y la definición de trayectorias académicas de adolescentes mujeres con alta capacidad intelectual. La denominada *brecha de género* (Kerr & Huffman, 2018; Muñoz, 2018; Rodríguez-Naveiras et al., 2024; Trillo, 2012) suele condicionarlas hacia elecciones subordinadas a presiones familiares y sociales. Esto las compele a encajar en roles de género tradicionales (Freeman, 2000) que limitan tanto el reconocimiento de sus propias habilidades como la exploración vocacional y la identificación con modelos femeninos que inspiren su futuro profesional (Archundia, 2023; Archundia & Castellanos, 2023; Kerr & Huffman, 2018). Al respecto, Archundia (2023) y Archundia & Castellanos (2023) reportaron diferencias significativas entre adolescentes hombres y mujeres en tareas de autonominación: el porcentaje de mujeres que reconocía su alto potencial fue significativamente menor que en los adolescentes hombres y, aquellas que lo hacían, se percibían como sobresalientes fundamentalmente en las áreas de Expresión

Artística y Relaciones Sociales. Estos resultados destacan la necesidad de fundamentar científicamente intervenciones que apoyen un desarrollo equitativo de las trayectorias vocacionales y profesionales en niñas y adolescentes mujeres con alta capacidad intelectual (Rodríguez-Naveiras y Borges, 2020).

Finalmente, a pesar de este tipo de evidencias, la investigación sobre intereses vocacionales en adolescentes con altas capacidades continúa siendo limitada, sobre todo en el contexto mexicano, y presenta restricciones metodológicas relevantes. En particular, el uso frecuente de muestras provenientes de programas educativos selectivos podría limitar la generalización de los hallazgos al reducir la variabilidad de contextos y experiencias formativas (Vock et al., 2013).

En consecuencia, resulta pertinente ampliar la investigación en contextos educativos diversos desde los aportes de la teoría tipológica de Holland. El presente estudio tuvo como objetivo explorar y comparar los intereses vocacionales en estudiantes de nivel medio superior con y sin altas capacidades intelectuales, lo cual puede aportar información relevante para comprender los procesos de desarrollo vocacional. En particular, y en función de la multipotencialidad que puede ser aparecer en esta población (Pérez & Rodríguez, 2021), se busca identificar si los y las estudiantes con alta capacidad intelectual podrían presentar una mayor heterogeneidad en sus perfiles de intereses vocacionales en comparación con sus pares sin altas capacidades.

## MÉTODO

### *Diseño*

Se realizó un estudio de alcance descriptivo, con enfoque **cuantitativo** y diseño **transversal**. Esta investigación se deriva de un proyecto de mayor escala orientado a la exploración del ámbito vocacional y profesional en estudiantes de bachillerato con altas capacidades intelectuales. En particular, el reporte se centra en los resultados obtenidos de dicho proyecto durante las fases de cribado o *screening* y evaluación diagnóstica.

### *Participantes*

Se seleccionó de forma intencional, basada en criterios específicos, una muestra de 39 adolescentes de 2do año de preparatoria, con una media de edad global de 15.87 años, de una población total de 150 estudiantes. El grupo de estudio principal consistió en 15 jóvenes identificados con alta capacidad intelectual (9 mujeres y 6 hombres), mientras que el grupo de comparación, es decir, adolescentes sin alta capacidad intelectual, incluyó a 24 adolescentes con capacidad intelectual promedio (14 mujeres y 10 hombres). En términos de representatividad por sexo, la muestra contó con una participación superior de mujeres (58.97%) frente a un 41.02% de hombres, tendencia que fue constante en ambos niveles de capacidad evaluados. En la Tabla 1 se presenta la distribución final de la muestra.

**Tabla 1.**  
*Distribución de la muestra por capacidad y sexo*

<b>Grupo de capacidad</b>	<b>Hombres F (%)</b>	<b>Mujeres F (%)</b>	<b>Total F (%)</b>	<b>Edad (M)</b>
<b>Capacidad Intelectual Alta</b>	6 (40)	9 (60)	15 (100)	15.67
Capacidad intelectual Promedio	10 (41.66)	14 (58.33)	24 (100)	16
Totales	16 (41.02)	23 (58.97)	39 (100)	15.87

Nota: F=frecuencia, M=media

***Variables e instrumentos***

*- Capacidad intelectual*

Para la detección de la capacidad intelectual se utilizó la Prueba de Matrices Progresivas de Raven en su Escala General (Raven et al., 2006). La prueba se compone de 60 tareas divididas en cinco series (con 12 tareas cada una). La lógica de la prueba consiste en que el participante seleccione, de entre las opciones disponibles, aquella que completa de manera correcta la lámina que se le presenta en cada una de las tareas. La aplicación del instrumento puede llevarse a cabo tanto de manera individual como colectiva, sin que exista un tiempo límite determinado. La prueba brinda tanto puntuaciones directas, como percentiles. En el presente proyecto se utilizaron los baremos de Méndez-Sánchez et al. (2000, citados en Raven et al. 2006), obtenidos con población mexicana del estado de Aguascalientes.

*- Intereses vocacionales y profesionales*

Se utilizó el instrumento Búsqueda Autodirigida (SDS) en su forma R, diseñado para estudiantes de nivel medio superior y superior (Holland et al., 2005). Esta prueba tiene como propósito explorar la

compatibilidad de la persona evaluada con los seis tipos de personalidad propuestos en la teoría de Holland: Realista, Investigador, Artístico, Social, Emprendedor y Convencional, los cuales se describen a continuación:

**Tabla 2.**  
*Tipos de personalidad propuestos por Holland*

Tipo de personalidad	Descripción
<b>Realista</b>	Se tiene preferencia por el trabajo que requiera la manipulación de objetos y herramientas, además de sentirse cómodo en tareas que impliquen el uso de habilidades o destrezas manuales.
<b>Investigador</b>	Se caracteriza por la disposición para el trabajo con datos, ideas y conceptos científicos, así como tareas que requieran el análisis y sistematización de la información.
<b>Artístico</b>	Se distingue por el trabajo con conceptos abstractos y la predilección por actividades en las que puedan expresarse ideas y sentimientos por medio de distintas manifestaciones artísticas.
<b>Social</b>	Se identifica por el gusto en trabajos con personas, así como actividades de cuidados, enseñanza o aquellos requieran de una interacción humana especializada.
<b>Emprendedor</b>	Se diferencia por la inclinación por actividades en las que se requiera el uso de habilidades para la persuasión, de liderazgo y proactividad, así como tareas que demanden la organización de equipos de trabajo.
<b>Convencional</b>	Se refleja en la disposición especial para tareas y actividades que impliquen el manejo de datos, documentos y números, así como el seguimiento de procesos específicos.

Elaboración propia a partir de Holland et al. (2005).

La prueba se integra por 228 ítems distribuidos en cuatro subpruebas, las cuales se describen a continuación:

**Tabla 3.**  
*Subpruebas que integran el Búsqueda Autodirigida. (SDS)*

Subprueba	Nro. de ítems	Descripción
<b>Actividades</b>	66	Explora la disposición del participante para la realización de ciertas actividades.
<b>Habilidades</b>	66	Explora la percepción del participante sobre su destreza, real o potencial, para realizar ciertas tareas.
<b>Carreras y ocupaciones</b>	84	Explora el interés del participante para desempeñarse a futuro en distintas carreras, ocupaciones y empleos.
<b>Capacidades</b>	12	Explora la percepción del participante respecto a su nivel de capacidad para distintos tipos de tareas a partir de la comparativa con sus pares.

Elaboración propia retomado de Holland et al. (2005).

E  
n cada una de las subpruebas se evalúan las seis escalas que integran la tipología RIASEC. La calificación del instrumento implica la sumatoria de los puntajes obtenidos en cada subprueba para cada una de las escalas, a partir de lo que se pueden

obtener las puntuaciones directas y, posteriormente, su conversión en valores deciles. La versión utilizada (Holland et al., 2005) contempla baremos obtenidos a partir de un proceso de validación y estandarización con población mexicana.

### *Procedimiento*

La investigación se realizó en una institución pública de educación media superior del estado de Morelos. Tras la aprobación de las autoridades escolares, se efectuaron sesiones informativas para socializar el proyecto con la comunidad educativa. La fase de recolección de datos inició una vez obtenidos los consentimientos informados de los padres o tutores y los asentimientos de los estudiantes, garantizando los principios éticos de voluntariedad, confidencialidad y ausencia de riesgos.

La aplicación de los instrumentos — Búsqueda Autodirigida (SDS, Forma R) y Matrices Progresivas de Raven (Escala General)— se llevó a cabo en dos sesiones de trabajo. Posteriormente, se utilizaron los rangos percentiles de la Prueba de Matrices Progresivas para la conformación de los grupos de contraste: el grupo de alta capacidad intelectual quedó integrado por estudiantes con un percentil igual o superior a 90, mientras que el grupo de capacidad promedio se conformó por aquellos situados en el percentil 50.

### *Análisis y procesamiento de la información*

Para apoyo en el tratamiento de la información se utilizó el programa estadístico SPSS en su versión 27. Tras constatar la ausencia de normalidad en la distribución de los datos mediante la prueba de Shapiro-Wilk, se seleccionó la prueba *U* de Mann-Whitney como estadístico inferencial no paramétrico para la comparación de los grupos de interés. Asimismo, se calcularon medidas de

tendencia central para la caracterización general de los resultados.

## **RESULTADOS**

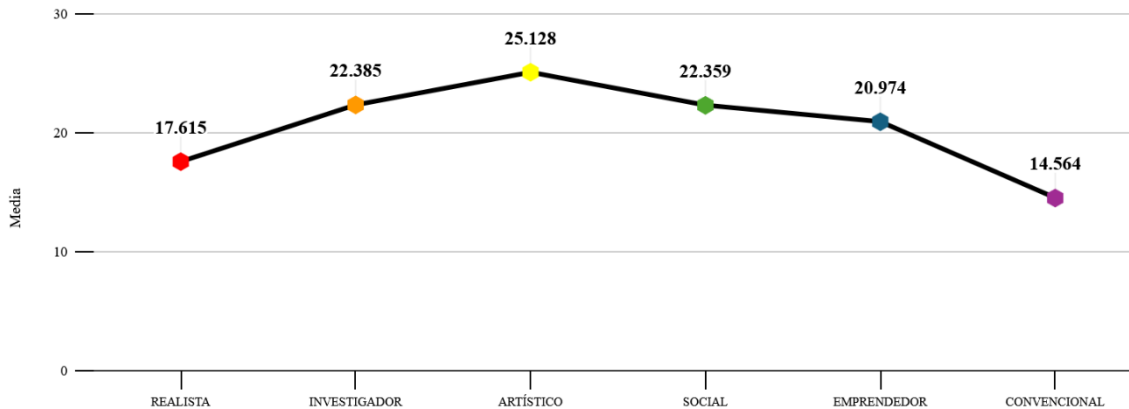
En este apartado se presentan los hallazgos derivados del análisis de los intereses vocacionales. En primera instancia, se exponen las puntuaciones globales de la tipología RIASEC, estableciendo comparaciones por grupo de capacidad (alta capacidad intelectual y capacidad promedio) y por sexo. Posteriormente, se detallan los resultados de las subpruebas del instrumento, profundizando en las diferencias entre los grupos de capacidad.

### *Análisis descriptivo de la muestra total*

La Figura 1 presenta la distribución de los diferentes tipos de intereses vocacionales en el total de los participantes del estudio. Al analizar las puntuaciones medias de la muestra total ( $N = 39$ ), se identificó una jerarquía de intereses encabezada por la escala **Artística** ( $M = 25.12$ ), seguida de las dimensiones **Investigador** ( $M = 22.38$ ) y **Social** ( $M = 22.35$ ). Por el contrario, la escala **Convencional** ( $M = 14.56$ ) registró la puntuación media más baja.

**Figura 1.**

*Distribución de los intereses vocacionales RIASEC de la muestra total (N=39)*



Nota: se muestran las medias de las puntuaciones directas para cada una de las escalas.

**Análisis de los intereses vocacionales por grupo de capacidad y por sexo**

Tras establecer el comportamiento del perfil general de las y los participantes, se

procedió a analizar las puntuaciones medias en las diferentes subpruebas del SDS en función del nivel de capacidad intelectual (Tabla 4) y del sexo (Tabla 5).

**Tabla 4.**

*Comparativa de Puntuaciones Totales en las Subpruebas del SDS según el Grupo de Capacidad Intelectual*

Escala	Con Alta Capacidad intelectual (n = 15)		Con Capacidad Promedio (n=24)		U de Mann-Whitney	
	M	DE	M	DE	U	P
Realista	<b>18.40</b>	7.28	17.13	9.94	160	.578
Investigador	<b>25.40</b>	10.50	20.50	8.60	129.5	.146
Artístico	22.47	11.88	<b>26.79</b>	10.55	142	.283
Social	19.13	6.15	<b>24.38</b>	10.89	123.5	.103
Emprendedor	20.20	8.57	<b>21.46</b>	9.86	160	.578
Convencional	<b>17.47</b>	11.78	12.75	7.66	142	.283

Nota: M = Media; DE = Desviación Estándar; p < .05

Como se observa en la Tabla 4, el análisis de las puntuaciones totales para cada

una de las seis escalas de la tipología de Holland no reveló diferencias estadísticamente significativas entre los grupos ( $p > .05$ ). Estos hallazgos sugieren que, a nivel general, las áreas de intereses vocacionales de los estudiantes con alta capacidad intelectual son equiparables a los de sus pares con capacidad promedio en todas las dimensiones del modelo RIASEC.

y Social ( $M = 24.38$ ,  $DE = 10.89$ ), manteniendo esta última la tendencia observada previamente en el análisis detallado de las subpruebas.

A pesar de la ausencia de significancia estadística, se identificaron tendencias descriptivas que ameritan mención. El grupo de alta capacidad intelectual exhibió puntuaciones medias superiores en las escalas Investigador ( $M = 25.40$ ,  $DE = 10.50$ ) y Convencional ( $M = 17.47$ ,  $DE = 11.78$ ). Por su parte, el grupo de capacidad promedio mostró valores más elevados en las escalas Artística ( $M = 26.79$ ,  $DE = 10.55$ )

**Tabla 5.** Puntuaciones Medias en las Escalas RIASEC según Sexo y Grupo de Capacidad Intelectual

Escalas	Con Alta Capacidad Intelectual (N=15)					Con Capacidad Promedio (N=24)						
	Hombres (N=6)		Mujeres (N=9)		U de Mann-Whitney	Hombres (N=10)		Mujeres (N=14)		U de Mann-Whitney		
	M	DE	M	DE		M	DE	M	DE			
Realista	17.8	4.35	18.8	8.98	23.5	.679	22.8	9.07	13.07	8.69	29.5	<b>.016*</b>
Investigador	24	13.43	26.3	8.81	24.5	.767	23.9	8.87	18.07	7.81	44	.138
Artístico	22.8	12.73	22.2	12.07	26.5	.953	32.3	9.69	22.85	9.59	33	<b>.031*</b>
Social	19.8	8.42	18.7	4.60	27	1.000	25	9.93	23.92	11.88	67	.886
Emprendedor	18.7	5.88	21.2	10.19	25	.813	25.3	9.29	18.71	9.62	47.5	.192
Convencional	19.7	14.27	16	10.46	24.5	.776	15.9	10.04	10.5	4.57	45	.154

Nota: M = Media; DE = Desviación Estándar;  $p < .05$

Al analizar las puntuaciones medias por sexo en el interior de cada grupo de capacidad (ver Tabla 5), se observaron patrones diferenciados según el nivel de capacidad intelectual. En el grupo de capacidad promedio, los hombres reportaron puntuaciones superiores en la totalidad de las escalas en comparación con las mujeres. El análisis de contraste reveló diferencias estadísticamente significativas únicamente en las dimensiones Realista ( $p = .016$ ) y Artístico ( $p = .031$ ), con una mayor prevalencia en los varones.

Por el contrario, el grupo de alta capacidad intelectual mostró una distribución más heterogénea. Las mujeres de este grupo alcanzaron promedios superiores en las escalas Investigador ( $M = 26.3$ ,  $DE = 8.81$ ), Emprendedor ( $M = 21.2$ ,  $DE = 10.19$ ) y Realista ( $M = 18.8$ ,  $DE = 8.98$ ). Por su parte, los hombres obtuvieron puntuaciones más altas en las dimensiones Artística ( $M = 22.8$ ,  $DE = 12.73$ ), Social ( $M = 19.8$ ,  $DE = 8.42$ ) y Convencional ( $M = 19.7$ ,  $DE = 14.27$ ). No obstante, a pesar de estas diferencias numéricas, las comparaciones estadísticas indicaron que no existen discrepancias significativas entre hombres y mujeres dentro del grupo de alta capacidad ( $p > .05$ ).

En síntesis, mientras que en el grupo de capacidad promedio las diferencias de género se manifiestan de manera significativa en dimensiones específicas, en el grupo de alta capacidad intelectual se observa una mayor homogeneidad estadística entre hombres y mujeres. Este hallazgo sugiere que, en presencia de un alto potencial intelectual, los intereses vocacionales pudieran distribuirse de forma más equilibrada entre los sexos, divergiendo de los patrones observados en la población de capacidad promedio.

Por otra parte, en la Tabla 6 se presenta la comparativa entre los grupos de alta capacidad intelectual y capacidad promedio, que revela una distribución mayoritariamente homogénea en las dimensiones de las subpruebas que comprende el instrumento. Al emplear el estadístico U de Mann-Whitney para el contraste de rangos, se identificó que la mayoría de las subpruebas no presentan discrepancias estadísticamente significativas ( $p > .05$ ).

**Tabla 6.**  
*Comparativa de Puntuaciones Medias en las Subpruebas del SDS según el Grupo de Capacidad*

Escalas	Subpruebas	Alta Capacidad Intelectual (N=15)		Capacidad Promedio (N=24)		U	P
		M	DE	M	DE		
Realista	Actividades	5.6	2.64	4.63	3.18	145.5	.316
	Habilidades	3.73	2.43	3.29	2.51	159.5	.551
	Carreras y ocupaciones	2.33	2.41	2.67	2.929	173.5	.848
	Capacidades 1	2.53	1.3	2.25	1.567	150.5	.371
	Capacidades 2	4.2	2	4.29	2.349	169.5	.759
Investigador	Actividades	6.2	3.36	4.63	2.65	122	.092
	Habilidades	5.87	3.24	4.83	2.86	141.5	.263
	Carreras y ocupaciones	3.67	2.66	3.38	3.41	161	.578
	Capacidades 1	4.27	1.79	3.38	1.61	125.5	.11
	Capacidades 2	5.4	1.88	4.33	2.09	121.5	.085
Artístico	Actividades	6.2	2.78	7.71	2.57	118.5	.072
	Habilidades	4.73	3.01	5.71	2.59	146.5	.33
	Carreras y ocupaciones	3.47	4.08	5.71	3.65	113	.051
	Capacidades 1	4.6	2.58	4.42	2.02	156.5	.49
	Capacidades 2	3.47	1.95	3.29	2.17	166.5	.691
Social	Actividades	3.87	1.88	5.96	3.18	103	<b>.025*</b>
	Habilidades	4.4	2.32	6.29	2.05	105.5	<b>.03*</b>
	Carreras y ocupaciones	1.8	2.62	3.63	4.22	139.5	.225
	Capacidades 1	4.47	1.55	4.33	1.81	174	.86
	Capacidades 2	4.53	1.64	4.17	1.99	162.5	.608

**Tabla 6.**  
*Comparativa de Puntuaciones Medias en las Subpruebas del SDS según el Grupo de Capacidad (cont.)*

(cont.)Emprendedor	<b>Actividades</b>	<b>5.87</b>	<b>2.87</b>	<b>6.21</b>	<b>3.05</b>	<b>167</b>	<b>.706</b>
	Habilidades	5.13	2.8	5	3.21	170.5	.783
	Carreras y ocupaciones	3.67	3.26	3.83	3.79	175	.884
	Capacidades 1	2.67	1.54	3.62	1.86	125.5	.11
	Capacidades 2	2.87	1.3	2.79	1.58	166.5	.689
Convencional	Actividades	4.73	3.77	3.75	3.11	149.5	.374
	Habilidades	3.73	2.54	2.46	1.69	126	.114
	Carreras y ocupaciones	2.73	4.31	1.42	3.17	144.5	.232
	Capacidades 1	3.2	1.82	2.71	1.62	153	.425
	Capacidades 2	3.07	1.79	2.42	1.31	145	.299

**Nota:** las subpruebas Capacidades 1 y Capacidades 2 integran la sección *Capacidades* del instrumento utilizado, sin embargo, para el análisis fue necesario tomarlas de manera diferenciada ya que la propia lógica de la prueba no permite obtener una puntuación conjunta.

No obstante, según se evidencia (Tabla 6), se hallaron diferencias significativas exclusivamente en la dimensión Social, específicamente en las subpruebas de Actividades ( $U = 103.0, p = .025$ ) y Habilidades ( $U = 105.5, p = .030$ ). En ambos casos, el grupo de capacidad promedio exhibió puntuaciones medias superiores ( $M = 5.96$  y  $M = 6.29$ , respectivamente) en comparación con el grupo de alta capacidad intelectual ( $M = 3.87$  y  $M = 4.40$ ).

Estos resultados indican que los estudiantes con capacidad promedio reportan una mayor preferencia por el involucramiento en tareas de interacción social y se perciben con mayores competencias para el servicio y la enseñanza en comparación con sus pares de alta capacidad. Por el contrario, en las

dimensiones Investigador y Realista, aunque el grupo de alta capacidad muestra valores ligeramente más elevadas, estas tendencias no alcanzan el umbral de significancia estadística.

## DISCUSIÓN

El objetivo primordial de esta investigación fue explorar y comparar los tipos de intereses vocacionales entre estudiantes de nivel medio superior con alta capacidad intelectual y capacidad intelectual promedio, partiendo de la premisa de que su desarrollo constituye un proceso dinámico donde pueden converger diferentes tipos de factores personales y contextuales (Lent et al., 2000).

Al analizar los resultados obtenidos

sobre la base de la teoría tipológica de Holland (1997), se observa que, si bien existe una base de intereses compartida que denota homogeneidad entre ambos grupos, se encuentran en este estudio algunos resultados que ameritan un análisis, así como una investigación en mayor profundidad.

En primer lugar, la ausencia de diferencias significativas en las puntuaciones totales de las escalas RIASEC entre los y las adolescentes de los dos grupos de capacidad intelectual podría sugerir, por una parte, que la multipotencialidad (Pérez & Rodríguez, 2021) como capacidad de destacar en múltiples dominios en términos de capacidades pero también de inclinaciones o disposiciones expresadas de manera explícita, no necesariamente se traduce en una *dispersión* de intereses, sino que podría manifestarse en una estructura vocacional variada pero equilibrada que permite a los y las estudiantes con alta capacidad navegar por diversas trayectorias con una versatilidad similar a la de sus pares, lo cual requiere mayor estudio en este contexto concreto.

Por otra parte, la semejanza en la diversidad de intereses y aptitudes vocacionales que resultan del instrumento aplicado (Búsqueda Autodirigida, SDS), puede ser interpretado también como una característica evolutiva relativa a la edad, en la que, si bien ha iniciado la exploración de opciones, aún no se ha alcanzado un compromiso vocacional o profesional, y predomina la confusión o la necesidad de conocer y profundizar en estas alternativas, unido a las lagunas que pueden existir (David, 2018; Smith & Wood, 2018) en la orientación profesional que se brinda en el contexto escolar y familiar.

No obstante, esta aparente semejanza se

rompe al analizar la dimensión Social, donde el grupo de capacidad promedio exhibió puntuaciones significativamente superiores en las subpruebas de *Actividades* y *Habilidades*, lo cual denota diferencias en la motivación a realizar actividades de este tipo, pero también, en la autopercepción del desarrollo de habilidades relativas a este campo.

Sería necesario poder identificar si este hallazgo puede interpretarse como una manifestación de la llamada asincronía en el desarrollo (David, 2018, Rinn y Majority, 2018), donde el alto potencial cognitivo no siempre corre paralelo a una percepción elevada de autoeficacia social; los estudiantes con alta capacidad parecen mostrar una menor inclinación que sus pares hacia las actividades en las que predomina la interacción humana especializada, priorizando posiblemente el trabajo con ideas y datos, lo que subraya la importancia de considerar no solo las habilidades cognitivas sino también las variables socioemocionales mencionadas por Worrell et al. (2019).

De manera complementaria, la *ausencia* relativa de los estereotipos de género, observada exclusivamente en el grupo de alta capacidad intelectual, sugiere la idea de que el potencial cognitivo podría actuar como un factor modulador de las presiones del entorno sociocultural (Sastre-Riba, 2020). Mientras que en el grupo de capacidad promedio persisten intereses y posibles elecciones ligadas a roles de género tradicionales, las mujeres con alta capacidad muestran una apertura mayor hacia áreas como la Investigadora y la Realista, favoreciendo una congruencia persona-ambiente más auténtica y menos restringida por sesgos de género.

Contrariamente a lo encontrado en diferentes investigaciones (por ejemplo, en Archundia & Castellanos, 2023), las adolescentes del grupo de alta capacidad no expresan de manera significativa intereses vocacionales y percepción de capacidades encasilladas en los tradicionales estereotipos de roles de género. Los y las estudiantes con alta capacidad intelectual que participaron en el estudio presentan un perfil vocacional diverso (aunque no muy diferentes que el de sus pares con menor nivel de capacidad intelectual) y menos condicionado por los roles de género tradicionales. La interrogante esencial que queda abierta es si el reconocimiento del alto potencial intelectual en las adolescentes mujeres puede operar como un factor protector respecto al efecto de los estereotipos de género en sus intereses vocacionales y profesionales futuros.

En relación con el balance de los principales hallazgos de la investigación y de sus limitaciones, se expresan carencias y contradicciones que deben ser contempladas. Como en muchas de los estudios en los que se trabaja con participantes que deben cumplir con criterios específicos - tal es el caso de la alta capacidad intelectual- la muestra es relativamente pequeña para establecer generalizaciones, así como los subgrupos tampoco son equivalentes (alta capacidad y capacidad promedio; hombres y mujeres). Por otra parte, el carácter transversal del estudio no permite establecer tendencias que ayuden a comprender la dinámica de los procesos de desarrollo y definición vocacional, tal y como es de interés de acuerdo a los modelos teóricos asumidos, y su relación con las decisiones relativas a la trayectoria profesional futura. Tampoco lo permite el uso de un único instrumento para evaluar procesos complejos como los

intereses vocacionales de esta población.

Finalmente, a modo de conclusión, es importante señalar que, si bien una limitante del estudio consiste en sus dificultades para generalizar con relación al contexto de escuelas preparatorias públicas, los hallazgos abren la puerta a investigaciones con poblaciones en entornos culturales y más amplias, así como a la necesidad de realizar estudios longitudinales que puedan explorar cómo estos intereses se transforman en elecciones de carrera reales en el contexto mexicano actual. Se confirma que, si bien los y las adolescentes con alta capacidad presentan perfiles vocacionales estables y comparables a la población típica de estas edades, requieren de un acompañamiento orientador que reconozca su perfil único, especialmente en el fortalecimiento de competencias sociales que les permitan traducir su talento en trayectorias ocupacionales exitosas.

Estos hallazgos aportan evidencia valiosa para el diseño de modelos integrales de intervención en los centros educativos, enfatizando que la orientación vocacional debe ser un eje articulador que considere la complejidad de la situación social del desarrollo de cada estudiante para prevenir fenómenos como la indecisión o el perfeccionismo desadaptativo y asegurar que el alto potencial encuentre un entorno compatible con su identidad en construcción.

Igualmente, los resultados obtenidos subrayan la necesidad de implementar estrategias y programas de orientación vocacional con el estudiantado con alta capacidad intelectual que tome como punto de partida sus fortalezas (el autoconocimiento y la aceptación de sus altas capacidades) para permitirles explorar

plenamente sus opciones en todo tipo de campos de la actividad social.

## REFERENCIAS

- Ackerman, P. L. y Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, Personality, and Interests: Evidence for Overlapping Traits. *Psychological Bulletin*, 121(2), 219-245. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.121.2.219>
- Archundia, J. E. (2023). *Autonominación y autovaloración de potencialidades y talentos en adolescentes con altas capacidades en una preparatoria pública del Estado de Morelos* [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional de Acceso Abierto.
- Archundia, J. E. y Castellanos, D. (2023). Autonominación en adolescentes con altas capacidades intelectuales. *TALINCREA*, 10 (19), 84-104.
- Castellanos, D., Pérez, K. M, y López-Aymes, G. (2025). Adolescentes con altas capacidades intelectuales y proyectos de vida: Pautas para su orientación. En Valadez, M. D., J. Betancourt y M. A. Zavala (Eds.) *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una práctica para docentes* (3ra edición, pp. 185-214). Manual Moderno.
- David, H. (2018). Problems and challenges of the gifted adolescent: School-related problems of the gifted adolescents. *Journal of Interdisciplinary Sciences*, 2 (2), 113-131.
- Freeman, J. (2000) Families, the essential context for gifts and talents. In K.A. Heller, F.J. Monks, R. Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 573-585). Oxford: Pergamon Press.
- Höffler, T. N., Köhler, C., & Parchmann, I. (2019). Scientists of the future: An analysis of talented students' interests. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s40594-019-0184-1>.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environment* (3rd Ed.). Psychological Assessment Resources.
- Holland, J., Fritzsche, B, y Powell, A. (2005). *SDS Búsqueda Autodirigida. Manual técnico*. Manual Moderno.
- Jung, J. Y. (2017). Occupational/Career Amotivation and Indecision for Gifted and Talented Adolescents: A Cognitive Decision-Making Process Perspective. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 28, 1-23. <https://doi.org/10.1017/jgc.2016.33>
- Jung, J. Y. y Young, M. (2019). The Occupational/Career Decision-Making Processes of Intellectually Gifted Adolescents from Economically Disadvantaged Backgrounds: A Mixed Methods Perspective. *Gifted Child Quarterly*, 63(1), 36-57. <https://doi.org/10.1177/0016986218804575>
- Kerr, B. A., Huffman, J. M. (2018). Gender and Talent Development of Gifted Students. In: Pfeiffer, S. (eds) *Handbook of Giftedness in Children*.

- Springer.
- Lamas, K. y Barbosa, A. (2015). Características Sociocognitivas de Estudiantes com Dotação e Talento: Estudo Comparativo. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 35-48.
- Lent, R. W. (2013). Social-cognitive career theory. En S. D. Brown & R. W. Lent. (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (2a ed., pp. 115-146). John Wiley & Sons.
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior* 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Brown, S. D. y Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Méndez-Sánchez, C., Palacios-Salas, P., y De la Parra, I. R. (2000). Baremos Aguascalientes. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Muñoz, P. (2018). Mujeres jóvenes de altas capacidades: Aceptar y ser aceptada, sin miedo, sin violencia, con inteligencia. *Revista de Estudios de Juventud*, 20, 129-143.
- Pérez, R. y Rodríguez, R. (2021). Altas capacidades intelectuales e intereses vocacionales. *TALINCREA*, 7(2), 71-83. <https://doi.org/10.32870/talincrea.v7i2.66>
- Pfeiffer, S. I. y Muñiz-Prado, R. (2018). Counseling the Gifted: Current Status and Future Prospects. En: Pfeiffer, S. (Ed.) *Handbook of Giftedness in Children* (2<sup>nd</sup>. Ed., pp.315-334). Springer.
- Raven, J., Court, J. y Raven, J. (2006). *Test de Matrices Progresivas. Manual* (4ta ed.). Editorial Paidós.
- Rinn, A. N. y Majority, K. L. (2018). The social and emotional world of the gifted. En Pfeiffer, S. (Ed.). *Handbook of Giftedness in Children* (2<sup>nd</sup>. Ed., pp.49-64). Springer.
- Rodríguez-Naveiras, E., y Borges, A. (2020). Programas extraescolares: Una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 19-27.
- Rodríguez-Naveiras, E.; Chinea, S.; Aguirre, T.; Manduca, N., González, T. y Borges, A. (2024). The Effects of Attitudes Towards Mathematics and STEM Education on High Ability Students and a Community Sample. *Educational Sciences*, 14, 41. <https://doi.org/10.3390/educsci14010041>
- Sastre-Riba, S. (2020). Moduladores de la expresión de la alta capacidad intelectual. *MEDICINA*, 80, 53-57.
- Savickas, M. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career*

- development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). John Wiley & Sons, Inc.
- Schmidt, D. B., Lubinski, D. y Benbow, C. P. (1998). Validity of assessing educational–vocational preference dimensions among intellectually talented 13-year-olds. *Journal of Counseling Psychology*, 45(4), 436–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.4.436>
- Smith, C. K. y Wood, S. M. (2018). *Career Counseling for the Gifted and Talented: A Life Span Development Approach*. In: Pfeiffer, S. (Ed.) *Handbook of Giftedness in Children* (2<sup>nd</sup>. Ed., pp.315-334). Springer.
- Smith, C. K. y Wood, S. M. (2020). Supporting the career development of gifted students: New role and function for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 57(10), 1558-1568. <https://doi.org/10.1002/pits.22344>
- Sparfeldt, J. R. (2007). Vocational interests of gifted adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1011–1021. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.010>
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks, *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197–261). Jossey-Bass.
- Trillo, M. C. (2012). *Alta capacidad y género. Factores diferenciadores cognitivos y de personalidad en niños y niñas de alta capacidad* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio Institucional de la Universidad de Córdoba.
- Valadez, M. D., Flores, J. F. y Betancourt, J. (2025). Alumnos con altas capacidades: Conceptualización, evaluación e intervención educativa. En Ortiz, G. E.; J. F., Flores, M. D. Valadez (Eds.). *Navegando por la educación especial. Guía práctica de evaluación e intervención* (pp. 13-39). Universidad de Guadalajara.
- Vock, M., Köller, O. y Nagy, G. (2013). Vocational interests of intellectually gifted and highly achieving young adults. *The British journal of educational psychology*, 83(Pt 2), 305–328. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2011.02063.x>
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Dixon, D. D. (2019). *Gifted Students. Annual Review of Psychology*, 70, 551–576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Yusof, R., Mokhtar, M., Sulaiman, S.A.N., Syafril, S. y Mohtar, M. (2020). Consistency between Personality Career Interest with Sciences Field among Gifted and Talented Students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(3), 1147-1161. <http://dx.doi.org/10.17478/jegys.667323>