



UNIVERSIDAD PERUANA  
**CAYETANO HEREDIA**  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

ESTADO DEL ARTE SOBRE LOS  
PERFILES INTELECTUALES Y LAS  
CARACTERÍSTICAS  
SOCIOEMOCIONALES DE NIÑAS, NIÑOS  
Y ADOLESCENTES CON ALTAS  
CAPACIDADES

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

ANDREA MEYLIN REA WHANG

LIMA – PERÚ

2022

Captura de pantalla de resultado del informe de similitud o declaración de originalidad (turnitin) consignando los datos del resiste y asesor

Mg. Susana Mamani

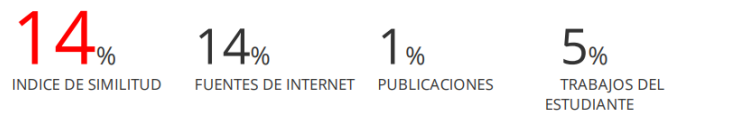
# ESTADO DEL ARTE SOBRE LOS PERFILES INTELECTUALES Y LAS CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONALES DE NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES

por Andrea Rea Whang

Fecha de entrega: 29-ene-2023 07:55p.m. (UTC-0500)  
Identificador de la entrega: 2001910928  
Nombre del archivo: TESIS\_DE\_LICENCIATURA\_ANDREA\_REA\_WHANG.docx (537.57K)  
Total de palabras: 16363  
Total de caracteres: 93905

ESTADO DEL ARTE SOBRE LOS PERFILES INTELECTUALES Y LAS  
CARACTERÍSTICAS SOCIOEMOCIONALES DE NIÑAS, NIÑOS Y  
ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES

## INFORME DE ORIGINALIDAD



## FUENTES PRIMARIAS

1	<a href="http://manualzilla.com">manualzilla.com</a> Fuente de Internet	1%
2	<a href="http://repositorio.upch.edu.pe">repositorio.upch.edu.pe</a> Fuente de Internet	1%
3	<a href="http://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a> Fuente de Internet	1%
4	<a href="http://www.psicothema.com">www.psicothema.com</a> Fuente de Internet	1%



**MIEMBROS DEL JURADO**

Mg. CECILIA PATRICIA CASTRO CHÁVARRY  
**Presidente**

Lc. GIULIANA SALAZAR ÁLVAREZ  
**Vocal**

Mg. GIANCARLO MANUEL FRANCIA SÁNCHEZ  
**Secretario**

**ASESORA DE TESIS**

Mg. SUSANA ELIZABETH MAMANI GUERRA

## **DEDICATORIA**

A todas las personas que alguna vez dudaron de sí mismas,  
crean que sus sueños son posibles,  
crean en ustedes y trasciendan.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios por acompañarme en este camino lleno de retos y bonitos aprendizajes.

Agradezco a mi familia, por su apoyo y querer constante.

Agradezco a mis amigos, que hicieron de esta aventura algo único e inolvidable.

Agradezco a mi casa de estudios y mis profesores, que me enseñaron que el profesionalismo parte de la vocación y el servicio hacia el otro.

Gracias a ustedes he aprendido que la pasión y el amor por lo que haces es el motor que impulsa la cuesta arriba.

Finalmente, agradezco haberme dado la oportunidad de sentir, vivir, experimentar y crecer en este proceso.

Ha sido un tiempo para conocer, comprender y conectar. Ahora es momento de trascender.

## TABLA DE CONTENIDOS

### RESUMEN

### ABSTRACT

1. INTRODUCCIÓN .....	1
1.1. Presentación e importancia del tema.....	1
2. ANÁLISIS DEL ESTADO DEL ARTE.....	8
2.1. Conceptualización y alcance del tema .....	8
2.1.1. <i>Altas Capacidades</i> .....	8
2.1.1.1. <i>Perfiles intelectuales</i> .....	20
2.1.2. <i>Características resaltantes en personas con altas capacidades</i> .....	23
2.2. Métodos de estudio del tema.....	25
2.3. Estudios acerca del tema.....	39
2.3.1. <i>Ley de educación y altas capacidades en Perú</i> .....	39
2.3.2. <i>Características socioemocionales de personas con altas capacidades</i> .....	40
2.3.3. <i>Salud mental en personas con altas capacidades</i> .....	44
2.3.4. <i>Disincronía cognitiva y emocional en personas con altas capacidades</i> .....	48
2.3.5. <i>Estrategias de intervención en estudiantes con altas capacidades</i> .....	50
2.4. Reflexiones teóricas sobre el tema.....	57
2.5. Impacto teórico y social del tema .....	60
3. CONCLUSIONES .....	66
REFERENCIAS.....	69

## **RESUMEN**

En la presente investigación se resume un estado del arte sobre los perfiles intelectuales y las características socioemocionales de niñas, niños y adolescentes con Altas Capacidades (AC). El término de altas capacidades será asociado a los perfiles intelectuales de superdotación, talento y precocidad. La importancia del estudio de esta población radica en la oportunidad de conocer y atender las necesidades psicosociales, así como propiciar y mejorar las condiciones de desarrollo de la población objetivo. Para lograr lo mencionado anteriormente, es esencial el trabajo conjunto entre la familia, la sociedad, el gobierno y las escuelas, con la finalidad de hacer posible la articulación de acciones eficaces para el próspero desarrollo de esta población, tales como el reconocimiento social, apoyo económico y ventajas educativas, que permitan fortalecer su bienestar integral. A lo largo de la investigación, se ponen de manifiesto los modelos teóricos sobre la variable en estudio, además, se pretende realizar un análisis crítico sobre el avance en el campo de las altas capacidades en los últimos 10 años, de esta manera se podrá evaluar las fortalezas de los hallazgos, identificar vacíos o limitaciones en la literatura para proponer y orientar estrategias para cubrirlas, y tomar mejores decisiones en estudios preventivos y/o promocionales.

Palabras clave: *altas capacidades, perfil intelectual, características socioemocionales, bienestar*

## **ABSTRACT**

The present investigation summarizes documentary research of a state of art about intellectual profile and socioemotional characteristics in people with high capabilities. The term of high abilities will be associated with the intellectual profiles of giftedness, talent and precocity. The importance of studying children and adolescents with high capabilities lies in the opportunity of knowing and attending to their psychosocial necessities, as well as, getting better development conditions. To achieve the previously mentioned, it is essential the joint work between the family, society, government and schools, in order to make possible the articulation of effective actions for the prosper development of the population, such as social recognition, economic support and educative advantages that allow to strengthen their integral wellbeing. Along the research are revealed theoretical models concerning the variable under study, besides, it is intended to perform a critical analysis about the advance on the people with high capabilities' mental health field in the last 10 years, in that way there will be able to evaluate the strength of the findings, identify gaps or limitations in literature to propose and guide strategies to cover them, and to take better decisions on preventive or promotional studies.

Keywords: *high capabilities, intellectual profile socioemotional characteristics wellness*

# **1. INTRODUCCIÓN**

## **1.1. Presentación e importancia del tema**

No existe una definición universalmente aceptada del concepto de Altas Capacidades, puesto que este varía dependiendo de la cultura y sociedad. No obstante, se suele utilizar esta connotación de forma genérica, dentro de la cual se describen diversos perfiles intelectuales. En adelante, se utilizará el término de Altas Capacidades (AC) para hacer referencia a las personas que poseen un desarrollo potencial superior al de la media: superdotación, talento y precocidad. La interacción de la alta capacidad intelectual, los factores emocionales, motivacionales y las condiciones ambientales van a configurar un tipo de perfil intelectual específico, como se verá más adelante (Kostogianni y Andronikof, 2014 y Fernández, 2020).

Según el Consejo Superior de Expertos en AC, se considera con superdotación a los individuos ubicados en el 2,2% superior respecto a sus pares y con talento a aquellos ubicados entre el 10 al 15% superior (Consejo general de colegios oficiales de médicos de España, Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades y Fundación para la Formación, 2014). De este 17% de personas con AC, el 90% no es identificado a edades tempranas o durante su etapa escolar, lo que incrementa el riesgo de experimentar sentimientos de inadecuación e insatisfacción personal impactando en el bienestar integral del individuo (Gómez-Arizaga, Truffello y Kraus, 2019).

Es importante reconocer que las personas con esta condición presentan un desarrollo potencial excepcional en todas las áreas (intelectual, emocional y social),

debido a la capacidad que tienen para percibir los estímulos de manera más intensa. Esto se asocia con el alto nivel de curiosidad, concentración y motivación en aspectos de su interés. No obstante, en situaciones de crisis, al ser más susceptibles al entorno, pueden llegar a experimentar sentimientos de vergüenza, culpabilidad, ansiedad, desesperanza aprendida o conflicto interior. Además de ello, algunos adolescentes con esta condición tienden a mostrar conductas sociales y emocionales atípicas; por ejemplo, son pensadores muy motivados, suelen ser independientes y cuestionan constantemente la norma, de manera que les resulta difícil encontrar a personas con intereses similares, recurriendo muchas veces al aislamiento como mecanismo de defensa para proteger su talento de la falta de conocimiento, apoyo o aceptación del ambiente (Tetreault, Haase y Duncan, 2016; Fernández, 2018; y Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021).

Cabe señalar que tener AC no es un rasgo neutral respecto a la adaptación psicológica de estas personas, sino que puede volverse un factor de riesgo o protector influyendo en su nivel de adaptación al medio. Este hecho es determinado por la interrelación de tres componentes fundamentales: el tipo de AC (superdotación, talento o precocidad); las particularidades del individuo, tales como el autoconcepto, el temperamento y las circunstancias vitales; y el ambiente educativo, familiar y social. Estos elementos también funcionan como catalizadores o inhibidores del potencial (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021).

Dentro de estos tres componentes se describen características y condiciones necesarias para el óptimo desenvolvimiento de las habilidades excepcionales. En el

primero, se rescatan factores genéticos y biológicos que configuran el tipo de perfil intelectual sobresaliente en el individuo: precocidad, talento o superdotación (en el siguiente apartado, se describirán a profundidad los perfiles mencionados). El segundo componente describe las características psicosociales propias del individuo tales como el perfeccionismo, la sobreexcitabilidad, el nivel de tolerancia a la frustración, entre otras.

Finalmente, el tercer componente está relacionado a los catalizadores ambientales tales como la familia, escuela, gobierno y sociedad. El grado de experticia para la identificación y estimulación de las altas capacidades, los estigmas sociales asociados y el nivel de involucramiento del estado en la promoción de espacios funcionales para esta población, impacta en el desarrollo intelectual y psicosocial del individuo. De no presentarse las condiciones óptimas esto podría conducir a las personas con AC al estancamiento e inducirlos a experimentar desmotivación, ansiedad, frustración, depresión, baja autoestima, entre otras condiciones que terminen perjudicando su salud mental, limiten el reconocimiento de sus propias habilidades y se estanque su capacidad para producir, crear e innovar (Kostogianni y Andronikof, 2014, Fernández, 2020). Cabe destacar que estas exigencias dependen de la cultura y las características personales de los agentes externos, la dinámica familiar o el estilo de enseñanza del docente (Ordinola, 2019).

En la actualidad, el mundo se ha visto sumergido en medio de una pandemia sin precedentes que ha impactado significativamente en el estilo de vida de las personas, y la población infanto-juvenil no es ajena a ello. Los estudios sobre cómo las

condiciones creadas por el COVID-19 vienen afectando a los diferentes grupos etarios han ido surgiendo de manera progresiva, no obstante, aún son escasas las investigaciones relacionadas a los cambios a nivel psicológico y educativo de la población objetiva.

La pandemia ha visibilizado las grietas existentes ocasionadas por una deficiente respuesta ante la crisis, especialmente en América Latina, acrecentando las brechas sociales. Esta crisis trae consecuencias negativas a corto, mediano y largo plazo en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Del mismo modo, el limitado acceso a los servicios educativos, programas de acompañamiento a familias, centros de cuidado, entre otros, influirá de manera negativa en su aprendizaje, salud física y mental (Hincapié, López-Boo y Rubio-Codina, 2020).

Considerando lo anterior, es posible que los efectos de la pandemia también hayan impactado en las condiciones de desarrollo de esta población. En el campo de la educación, tener altas capacidades implica desafíos y adecuaciones para atender a las necesidades latentes. En tal sentido, el rol de los padres es fundamental, ya que su acompañamiento e involucramiento otorga oportunidades desafiantes y motivantes para un niño con AC. Renati, Bonfiglio y Pfeiffer (2017, citados en Gómez-Arizaga, Truffello y Kraus, 2019) mencionan que un factor relevante para que los hijos se adapten al entorno escolar es que los padres tengan una buena relación con el sistema educativo, no obstante, este último termina por ser la principal fuente de estrés para los cuidadores, debido a que los lineamientos educativos no promueven condiciones estimulantes que apoyen el desarrollo del potencial. Por ende, el contexto de pandemia

agudiza las dificultades sostenidas por estructuras poco sólidas por parte del sistema educativo para atender oportunamente a las demandas educativas de niños y adolescentes con AC (Hincapié, López-Boo y Rubio-Codina, 2020; y Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2020).

Asimismo, la nueva modalidad educativa implicó una participación más activa por parte de los cuidadores del hogar en el aprendizaje de los hijos, pero muchos no contaban con la capacidad o recursos necesarios para enfrentar el nuevo desafío. Esto ha generado el desencadenamiento de conductas poco saludables como la falta de rutina, el sedentarismo, el riesgo de aumento de horas frente a los dispositivos tecnológicos y la disminución de espacios estimulantes que permitan crear, innovar o desarrollar oportunidades de aprendizaje (Hincapié, López-Boo y Rubio-Codina, 2020).

Por otra parte, considerando las características de las personas con altas capacidades, se puede inferir que la pandemia pudo significar un contexto retador para encontrar soluciones ante las problemáticas diarias a las que podrían enfrentarse. No obstante, considerando los hallazgos anteriores y el proceso de desarrollo evolutivo en el que se encuentran, es importante rescatar que pudieron haber condiciones desfavorables que afectan el estado socioemocional y los niveles de estrés y ansiedad de los menores, por ejemplo, la falta de estímulo para potenciar sus capacidades, la limitada interacción social con sus pares y la deficiente organización del sistema educativo para atender a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en

general. Si bien no es posible llegar a hallazgos concluyentes, los alcances encontrados brindan un panorama de cómo podría encontrarse la realidad de esta población en la actualidad (Ramiro, Navarro, Menacho, López y García, 2016; y Gómez-Arizaga, Truffello y Kraus, 2019).

La importancia del estudio radica en la necesidad de conocer, comprender y atender a una población que aún pasa desapercibida, con la finalidad de favorecer las condiciones óptimas que permitan su desarrollo integral y seguro. Ello se puede lograr a través de un adecuado acompañamiento a familias y docentes, fomentando el reconocimiento social, apoyo económico y ventajas educativas, que permitan fortalecer su bienestar biopsicosocial. De forma secundaria, es importante señalar que promover el capital humano genera un impacto positivo en el crecimiento intelectual, cultural, social y económico de un país (Ordinola, 2019).

En función a todo lo expuesto, el propósito general del presente estudio es analizar los avances en la investigación sobre los perfiles intelectuales y las características socioemocionales de niñas, niños y adolescentes con Altas Capacidades. Dentro de los objetivos específicos, se encuentra el revisar los fundamentos conceptuales de las AC así como los perfiles intelectuales que involucra (superdotación, talento y precocidad), profundizar en el conocimiento de los modelos teóricos que explican la configuración de las altas capacidades en el sujeto, determinar la validez metodológica de los registros seleccionados, analizar y comparar aspectos metodológicos de los registros seleccionados, y, finalmente, proponer estrategias para

la toma de decisiones en intervenciones preventivo y promocionales para contribuir con el bienestar de esta población.

El estado del arte permitirá reunir información sistemática, para poder realizar un análisis y síntesis de lo investigado sobre el tema en los últimos 10 años, con la finalidad de comprender las características resaltantes de niñas, niños y adolescentes con AC y contribuir con su bienestar. Del mismo modo, se podrán evaluar las fortalezas de los hallazgos para brindar mayor información a psicólogos, educadores y especialistas en el tema y orientarlos a tomar mejores decisiones en la elaboración de programas de intervención. Finalmente, permitirá identificar limitaciones de la literatura sobre el tema y proponer u orientar estrategias para cubrirlos.

## **2. ANÁLISIS DEL ESTADO DEL ARTE**

### **2.1. Conceptualización y alcance del tema**

En principio, se realizará una aproximación conceptual de la variable en estudio y los temas que derivan del análisis de este. Por ello, se iniciará definiendo el concepto de Altas Capacidades, los modelos teóricos que la describen, las características de la condición, los tipos y los indicadores de salud mental característicos en esta población.

#### ***2.1.1. Altas Capacidades***

Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrel (2015) definen a la alta capacidad como la expresión del rendimiento en el individuo que se ubica en el extremo superior de la distribución normal en comparación con la media. En las primeras etapas de desarrollo, la variable clave es el potencial, mientras que, en etapas posteriores, el rendimiento es la medida de la alta capacidad. Además de las variables cognitivas, también existen variables psicosociales que son fundamentales para el desempeño en cualquier etapa del desarrollo, son flexibles y necesitan ser cultivadas.

No hay un consenso universal sobre la definición de altas capacidades, no obstante, el Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades (2021) en un intento de dar una aproximación clara sobre el término definió a la AC como un fenómeno multidimensional, donde la interrelación de los factores cognitivos, emocionales, motivacionales y psicosociales configuran la complejidad de los perfiles intelectuales involucrados (precocidad, talento o superdotación) y su desarrollo potencial.

A continuación, se presentan los modelos teóricos que explican y ayudan a comprender la complejidad de las altas capacidades:

### **Modelos Basados en las Capacidades**

Este modelo marcó el inicio del estudio de la alta capacidad intelectual centrado en un perfil intelectual específico: superdotación. Su definición e identificación en la medida de las aptitudes intelectuales a través de pruebas psicométricas de inteligencia, marcó una distinción entre dotados y no dotados. Uno de los pioneros en el estudio de la dotación intelectual fue Terman (citado en Tourón, 2020) quien, basado en los estudios de Binet y Simon (1905), intenta analizar las características de los niños superdotados (CI: 140 a +), verificar la firmeza del talento individual en el tiempo y mostrar la relación de la inteligencia con los logros académicos y profesionales (Tourón, 2020).

El modelo refleja que los estudiantes con AC presentan un porcentaje más elevado en el rendimiento académico y profesional. No obstante, las limitaciones radican, en primer lugar, en la reducción de la superdotación al área intelectual, sin contemplar otros perfiles intelectuales como el talento. Tiempo después se reconoció que existe influencia de otros factores no intelectivos que actúan como mediadores para facilitar o perjudicar el desenvolvimiento personal y profesional de esta población en el entorno (Camacho, 2016; Ordinola, 2019; y Tourón, 2020).

En segundo lugar, el modelo suscita una interpretación sesgada de lo que supone ser reconocido como un sujeto superdotado. Contempla características

sociodemográficas que encasillan el reconocimiento de la alta habilidad intelectual en función al género (mayor presencia de varones), etnia (niños de raza blanca y asiáticos), nivel socioeconómico alto y alto rendimiento académico. Esto generó tal impacto que por mucho tiempo las características descritas fueron tomadas como criterios de selección por parte de los docentes y especialistas en el campo, para la nominación de los niños que debían ser partícipes de los programas de intervención educativa (Smitherman, 2013).

Frente a la demanda de estandarizar criterios sobre la alta capacidad e incluir una visión multidimensional surge el Acta de Marland (1972) efectuada por la United States Office of Education (USOE), en esta se concreta la primera definición y clasificación de dotación y talento, donde se señala que los sujetos con AC resaltan por tener un potencial de capacidades extraordinarias en cualquiera de estas habilidades: capacidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento productivo o creativo, capacidad de liderazgo, artes visuales y representativas o capacidad psicomotriz. Esta postura brindó una perspectiva más amplia para el proceso de identificación; no obstante, se evidenciaron limitaciones como la no inclusión de factores psicosociales y no cognitivos (motivación intrínseca), la posible superposición de categorías y la falta de inclusión de niveles que permitan diferenciar el inicio y evolución del talento (Camacho, 2016 y Tourón, 2020).

## **Mega-Modelo del desarrollo del talento (Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrel)**

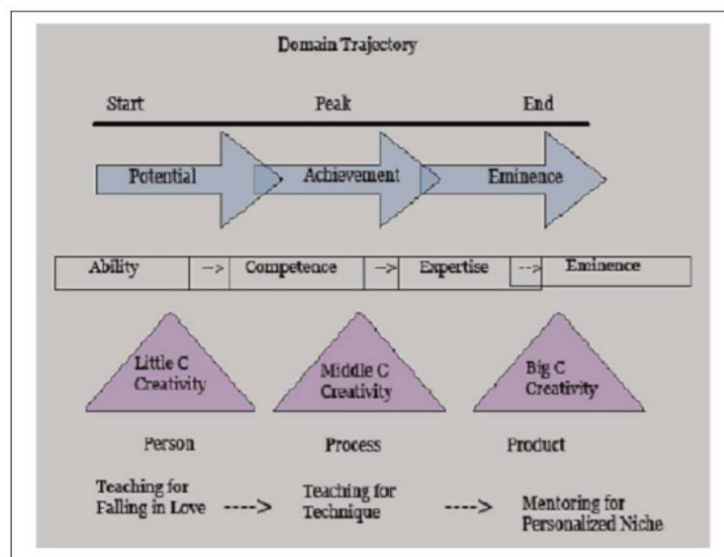
El modelo surge como consecuencia de las revisiones realizadas por los autores sobre el proceso de formación del talento, para lo cual proponen un mega-modelo que integre factores determinantes que influyen en la transformación del potencial en competencia, pericia y/o eminencia.

La propuesta teórica explica que el nivel de capacidad en el dominio del talento comienza a desarrollarse en edades diferentes, por necesidad física, madurez mental o exposición a entornos propios del dominio que exija a los individuos desarrollar mayores recursos. Además de ello, las oportunidades de desarrollo y las variables psicosociales (motivación óptima, tanto intrínseca como extrínseca, las mentalidades productivas o las habilidades sociales desarrolladas) también son condiciones que, de ser adecuadas y aprovechadas, aumentan la probabilidad de que prospere el potencial. Estas mismas pueden ser activadas y promovidas por agentes externos, para lo cual se requiere de un trabajo conjunto entre los cuidadores primarios, docentes, entrenadores y mentores con la finalidad de propiciar entornos de enseñanza retadores donde se brinde retroalimentación constante, se enfrente el fracaso como una oportunidad de mejora y, principalmente, prevalezca el apoyo emocional incondicional más allá de los logros obtenidos (Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrell, 2015).

Los autores concluyeron que el resultado del apoyo al modelo sería que los jóvenes puedan aprovechar su talento, como materia prima, y las oportunidades

disponibles para que puedan alcanzar los niveles más altos de rendimiento y productividad creativa que les permita tener una orientación a la vida con consciencia de logro, satisfacción personal y autorrealización. Asimismo, las contribuciones a este nivel generan beneficios positivos para la sociedad (Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrell, 2015).

**Figura 1** *Mega-Modelo del desarrollo del talento*



*Nota.* El gráfico representa la trayectoria del desarrollo del potencial a eminencia. Recuperado de Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrell, 2015.

### **Modelo de los tres anillos de Renzulli: Basado en el Rendimiento**

El modelo surge con la intención de reflejar la importancia de la interacción de factores intelectuales y no intelectuales en la identificación de personas con altas capacidades. La teoría propuesta por Renzulli (1978, 1994) es la más acogida hasta la actualidad, en ella manifiesta que para determinar la facultad de dotación deben

interactuar tres factores principales: capacidad intelectual general y específica por encima del promedio ( $CI < 115$ ), compromiso con la tarea (motivación intrínseca) y creatividad. Posteriormente, el mismo autor realizó modificaciones en su modelo para viabilizar el proceso de identificación y que los programas educativos promuevan actividades retadoras según las características de la inteligencia de los alumnos dotados. Para ello, diferenció a dos tipos de dotados: el primero relacionado a las capacidades académicas (schoolhouse giftedness), y el segundo, orientado a la resolución de problemas reales (creative-productive giftedness). Asimismo, rescata los factores ambientales (familia y escuela) como entes que impulsan la emergencia del talento; no obstante, no profundiza en ello (Tourón, 2020).

En conclusión, este modelo incluye rasgos cognitivo-afectivos que se manifiestan en determinadas personas, momentos y circunstancias, por lo que se requiere de una intervención oportuna que posibilite la emergencia y consolidación del talento. A pesar de ser un modelo más integrador, no profundiza en el aspecto sociocultural como factor interferente en el desenvolvimiento de las AC (Del Valle, 2011 y Tourón, 2020).

### **Modelos de Orientación Sociocultural**

El modelo enfatiza en la importancia de la influencia del componente sociocultural en la evolución de las AC, es decir, se estudian los factores ambientales que condicionan el desarrollo del potencial (Peña, 2006 y Tourón, 2020).

El modelo psicosocial o estrella de Tannenbaum (1997), explica que la alta capacidad surge bajo la interacción de 5 factores: capacidad general, aptitudes específicas, factores no intelectivos (motivación y autoconcepto), influjos ambientales (factores del entorno como la familia, escuela y sociedad) y factor oportunidad o circunstancias vitales (experiencias y vivencias de cada persona) (Subotnik, Olszewski-Kubilius y Worrell, 2018). El autor menciona que la expresión del potencial existe tras la articulación adecuada entre el talento específico del sujeto, un ambiente social favorable que le permita desarrollarlo y la capacidad de la sociedad para valorarlo. Tannenbaum (1997), a su vez propone una tipología del talento que fue desestimada por la dificultad en la diferenciación a la hora del proceso de identificación del mismo (Quílez y Lozano, 2020).

Por su parte, Monks y Boxtel (1988) proponen el Modelo de Interdependencia Triádica que se configura de la interacción entre la propuesta de Renzulli sumada a la tríada social de la familia, el colegio y los compañeros o amigos. De esta manera, los autores pretenden incluir e integrar el estudio de la naturaleza del desarrollo humano y la interacción dinámica en el proceso de este, la personalidad, los componentes sociales y factores determinantes con la intención de ser estudiados dentro del mismo marco conceptual. Aunque el modelo intenta dar mayor relevancia a un factor que progresivamente ha ido incluyéndose en la explicación del complejo de la AC, no vislumbra un hallazgo que no haya sido considerado en análisis previos (Quílez y Lozano, 2020).

## **Modelos cognitivos de Stenberg: Teoría triárquica de la inteligencia y pentagonal de la alta capacidad**

Stenberg (1985 citado en Quílez y Lozano, 2020) explica la alta capacidad basado en tres tipos de inteligencia que, de articularse armónicamente, permiten la expresión suprema de la misma, sin que este punto de correlación encasille las características diferenciales de cada tipo de inteligencia en un solo componente: factor g. Asimismo, en los tres tipos de inteligencia que se describen se mantienen los componentes de procesamiento de información, pero difieren en los contenidos y representaciones en función a la experiencia y el contexto (Martínez-Otero, Ribeiro; y Gaeta, 2018).

En primer lugar, el autor hace referencia a la inteligencia componencial o analítica la cual se define mediante la coordinación de tres tipos de elementos: los metacomponentes (aprendizaje, planificación y ejecución); los de rendimiento, dentro de los cuales, los individuos dotados destacan en la codificación de estímulos cuya superioridad se manifiesta por la amplia base de conocimientos que poseen y la capacidad resolutoria para disponer de ellos en el momento preciso; y los de adquisición (codificación, combinación y comparación selectiva), este último permite tener mayor precisión al momento de identificar el tipo de AC, de tal forma que la suma de la novedad y la destreza en el dominio, le permita desenvolverse auténticamente en su área. Solo esta inteligencia es la que se relaciona con el factor g propuesto por Spearman (1927) (Martínez-Otero, Ribeiro y Gaeta, 2018; Quílez y Lozano, 2020).

En segundo lugar, hace referencia a la inteligencia experiencial o creativa, en ella destaca la capacidad y superioridad de los individuos con esta condición para enfrentarse a situaciones novedosas o llegar al *insight* y la automatización de la información. Todo ello surge de la interacción entre el individuo con otros o con la tarea, especialmente en situaciones que demandan de una rápida adaptabilidad. Finalmente, destaca la inteligencia contextual o práctica, como aquella que enfrenta la conducta inteligente del individuo a la vida cotidiana, invitándole a asumir el riesgo de la adaptación ambiental, selección y modificación o transformación del contexto dentro y fuera de su entorno habitual (Martínez-Otero, Ribeiro y Gaeta, 2018; Quílez y Lozano, 2020).

Por otra parte, integra la teoría pentagonal con la intención de brindar una forma sistematizada de identificar óptimamente el tipo de AC que presenta el individuo. Existen cinco criterios que se deben cumplir para ser atribuido dentro del espectro de las altas capacidades: excelencia (superioridad en una o más dimensiones en comparación a sus compañeros que se han desenvuelto bajo las mismas condiciones), rareza (atributo excepcional y de alto nivel), productividad (rendimiento que se evidencia tras demostrar el potencial de un dominio en una situación real que dé como resultado respuesta eficaces socialmente), demostrabilidad (valorar la capacidad en base a instrumentos que sean válidos y fiables) y valor (rendimiento superior en la dimensión individual y social, dependiendo del tiempo y contexto particular que acontecen) (Martínez-Otero, Ribeiro y Gaeta, 2018; Quílez y Lozano, 2020).

### **Modelo Triádico de Pfeiffer**

Pfeiffer (2015) oficializa una nueva propuesta teórica que conceptualiza a la alta capacidad como un constructo social, lo cual permite identificar criterios alternativos y, a su vez, se suma a la amplia gama de características psicosociales del individuo que confluyen para determinar el potencial (“proceso de ser”) de una persona con altas capacidades.

### **Modelo integral Comprehensivo del desarrollo del talento de Gagné (CMDT)**

El modelo Comprehensivo de Desarrollo del Talento de Gagné (CMDT), integra dos propuestas previas del mismo autor: el Modelo de Desarrollo de Capacidades Naturales (DMNA) y el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (DMGT). La propuesta teórica tiene como base central el componente de las capacidades naturales o dones (G), lo que permite la vinculación entre el proceso de maduración de las habilidades naturales, comprendido en el DMNA; y el progreso del talento, descrito en el DMGT, como se podrá visualizar en la figura 1. La funcionalidad del modelo se comprende en el siguiente enunciado:

Para entender a profundidad esta composición, el autor invita a despojar del vocabulario técnico el término innato, muchas veces atribuido como sinónimo de “capacidad natural”; no obstante, se entiende por innato al desarrollo estrictamente madurativo, que determina patrones fijos de comportamiento inmutables y de aparición repentina. De considerar este término como calificativo de la dotación en personas con

altas capacidades, se estaría minimizando todo el proceso que conlleva el desarrollo de sus capacidades naturales. Entonces, ¿dónde radica el 'don' en las personas con esta condición? Hay que enfatizar que sus capacidades naturales necesitan desarrollarse progresivamente, cursando las mismas etapas de desarrollo que las personas neurotípicas, no obstante, se diferencian en la facilidad y rapidez con la que avanzan a través de estas etapas sucesivas. Además, en un primer momento, este desarrollo se da de manera espontánea y sin un aprendizaje estructurado o actividades formativas tradicionales, recursos que en un siguiente momento (segunda parte del modelo) permiten la consolidación de la conversión del potencial en competencia (véase en la figura 1) (Gagné, 2015).

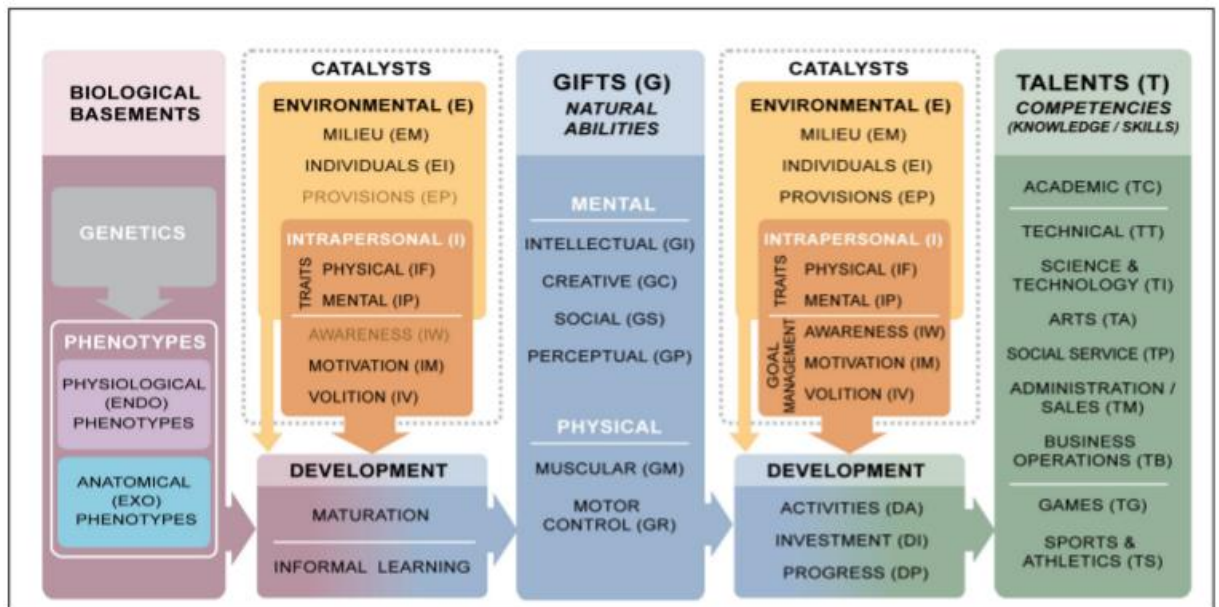
Con esta nueva propuesta, el autor trata de mostrar que la fuente del progreso del talento radica en la acumulación paulatina de habilidades naturales que, en el proceso de maduración, se ven influidas por estímulos propios de la persona (aficiones, características mentales, nivel de conciencia, motivación, voluntad) y del entorno (familia, escuela, sociedad, cultura) los cuales operan espontáneamente. Luego de ello, usualmente en etapas tempranas, algunas personas dotadas o aquellos que se encuentran cercanos al 10 por ciento superior de la media, seleccionarán áreas de talento que coincidan con su perfil y comenzarán a desarrollar su potencial para alcanzar el rendimiento máximo. El nivel de destreza logrado por los *talentees*, como denomina Gagné a las personas cuyo talento está en potencia de desarrollo, se ve influenciado por los factores causales que describe el modelo DMGT. De estos factores, Gagné propone un orden de influencias según el grado de impacto que generan

en el individuo: dones (G), catalizadores intrapersonales (I), proceso de desarrollo (D) y catalizadores ambientales (E) (Gagné, 2015).

En síntesis, Gagné (2015) pone en manifiesto que no existe un único factor causal predominante que configura la clave del éxito de las personas con AC, sino que la emergencia del talento va a depender de la sinergia entre la diversidad de factores causales, cuyos componentes articulan un ensamblaje armónico, en diferentes tonalidades y protagonismos.

**Figura 2**

*Modelo Comprehensivo de Desarrollo del Talento (CMTD)*



*Nota.* El gráfico representa el proceso del desarrollo del potencial. Recuperado de Gagné, 2015.

Después de los modelos revisados, se puede concluir que se entiende por Altas Capacidades al conjunto de personas cuyas cualidades intelectuales son superiores a los de la media. A nivel fisiológico, presentan mayor interconectividad precoz en el área cortical frontal del cerebro, por lo que tienen una capacidad más desarrollada de coordinación e integración de información; poseen habilidades ejecutivas más fuertes y una mayor memoria de trabajo, así como un procesamiento de información más rápido y un mejor control cognitivo (Fernández, 2020).

#### ***2.1.1.1. Perfiles intelectuales***

En el siguiente estudio, se está considerando como altas capacidades a las siguientes condiciones:

##### **a. Precocidad**

La precocidad se entiende como el resultado de un desarrollo evolutivo temprano en comparación a la media. Esta población destaca por sus recursos intelectuales que son medidos a través de pruebas convencionales de CI o test de aptitudes, lo que permite identificar a los niños que requieren una intervención educativa temprana para cubrir sus necesidades cognitivas. No obstante, tienden a experimentar disincronía intelectual, porque el nivel madurativo emocional no se encuentra al mismo ritmo que el cognitivo, esto desencadena que se susciten dificultades referentes a la motivación en clase, interacción social y autoestima. Una vez finalizado el proceso madurativo acelerado, la capacidad intelectual se regula a los niveles esperados para la edad cronológica, este proceso impacta en el nivel emocional

de los niños generando frustración y afectación en la autoimagen (Sánchez, 2006; Albes, Aretxaga, Etxebarria, Galende, Santamaría, Uriarte y Vigo, 2013; Leire y Leire, 2020).

#### b. Superdotación

Es un fenómeno multidimensional caracterizado por tener un alto nivel de eficiencia producto de la combinación de todos sus recursos intelectuales, emocionales y motivacionales. Debido a su alta capacidad y flexibilidad cognitiva, tienen la habilidad de brindar soluciones creativas e innovadoras, extrapolar aprendizajes a diferentes contextos y situaciones, liderar, mantener un alto sentido de implicación en la tarea, interesarse en temas morales y sociales y tener un alto grado de sensibilidad. Aunado a ello, se destaca su buena capacidad de concentración, atención y memoria (Albes, Aretxaga, Etxebarria, Galende, Santamaría, Uriarte y Vigo, 2013; Esteves, Colcha, Balladares y Cherras, 2019).

Por otro lado, en algunas situaciones presentan un desarrollo desigual en el área intelectual, que es más acelerado, con el emocional y social, que evolucionan conforme a su ciclo de desarrollo. En tal sentido, las condiciones ambientales adecuadas pueden contrarrestar el efecto negativo que podría producir esta disincronía en el desarrollo. Teniendo en cuenta que funcione como un factor protector, llega a impactar positivamente en el nivel de autoestima de estos individuos, porque reconocen sus recursos y se les brinda el espacio para potenciarlos. De lo contrario, al no ser estimulados adecuadamente, pueden caer en la autocrítica, sobreexigencia y desencadenar en frustraciones constantes por no poder cumplir con sus expectativas

(Cassia, Rosa, Volpe, 2016). Más adelante, se detalla sobre el síndrome de la disincronía en la superdotación y sus implicancias.

### c. Talento

Al igual que en la superdotación, tener talento implica desarrollar una capacidad cognitiva, emocional y motivacional superior al de la media, pero la diferencia radica en que el talento se caracteriza por su naturaleza cuantitativa específica y sus notables diferencias intelectuales. Dependiendo del tipo de talento que presente el individuo, pueden mantener niveles altos de desarrollo en una o más áreas, aspecto cognitivo o tipo de procesamiento, y de la misma manera muestran un desempeño promedio o deficiente en otras áreas o dimensiones. Para que el talento se desarrolle en el individuo, se requiere que haya características intrapersonales y condiciones adecuadas que lo permitan (Albes, Aretxaga, Etxebarria, Galende, Santamaría, Uriarte y Vigo, 2013, Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, s/f; Consejo general de colegios oficiales de médicos de España, Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades y Fundación para la Formación, 2014; Anexo de la Guía Científica de las Altas Capacidades, 2021). A continuación, se explican los diferentes tipos de talento existentes:

- *Talento simple*: Implica elevada capacidad potencial (percentil < 95) en una aptitud específica (ejemplo: verbal o matemático) o en un tipo de procesamiento cognitivo determinado (ejemplo: creativo o lógico), mientras que en las demás áreas puede presentarse un desarrollo normal o incluso deficitario.
- *Talento múltiple*: Constituidos por dos o más talentos simples.

- *Talento compuesto o complejo*: Hace referencia a los talentos académicos, figurativos o figurativos-creativos. En el primer caso, interactúan aspectos de tipo verbal, lógico y gestión de memoria. En el segundo, aspectos del razonamiento lógico y espacial. Finalmente, en el tercero, interaccionan los elementos del talento figurativo añadido a la creatividad.

### **2.1.2. Características resaltantes en personas con altas capacidades**

En relación con lo mencionado anteriormente, Freeman (1985, citado en Ramiro, Navarro, Menacho, López y García, 2016), menciona que no todos los estudiantes con altas capacidades tienen éxito académico, solo algunos obtienen altas calificaciones y buen empleo, otros dejan de estudiar o experimentan dificultades de salud mental, siendo las más concurrentes la depresión y ansiedad. Esta afectación no necesariamente se debe a la ausencia de habilidades sociales y/o emocionales hay investigación que revela que no existe diferencias significativas en la percepción de bienestar personal entre individuos dotados y no dotados, lo que sugiere que, a nivel personal, las limitaciones no son tan pronunciadas (Ramiro, Navarro, Menacho, López y García, 2016).

El potencial en las variables cognitivas y psicosociales propician la manifestación de la alta capacidad en cualquier etapa del desarrollo, pero estas necesitan ser cultivadas, de lo contrario, el potencial se estanca, impactando negativamente en el bienestar de estas personas. Siguiendo el modelo ecológico, las personas con altas capacidades provienen de diferentes entornos familiares, sociales y

culturales, por lo que atender a esta población supone dar respuesta a la diversidad desde los diferentes niveles y sistemas, para favorecer un trabajo articulado que permita la ampliación de recursos que potencien sus capacidades creativas, emocionales, sociales e intelectuales (Etxebarria, Arpide, Badiola y Martínez, 2019 y Montoya-Rodas y Ospina-Serna, 2019).

El aporte que pretende brindar la presente investigación documental por estado del arte es analizar, contrastar y sintetizar información desarrollada en estudios independientes que permitan identificar los hallazgos más recurrentes sobre el perfil intelectual y las características socioemocionales de la población en estudio. Esto permitirá predecir posibles causas y consecuencias de factores externos e internos que impactan en el bienestar de las personas con AC. Se considera necesario recopilar información de estos grupos etarios, con la finalidad de proyectar los acontecimientos destacables en su proceso de desarrollo evolutivo. Por otro lado, es necesario acotar que la información a nivel internacional se centraliza en países europeos, siendo menores los estudios hallados en Latinoamérica y a nivel nacional. Finalmente, el estudio proporcionará una visión general de los factores de riesgo y protección que repercuten en la adaptación de personas con AC, con el fin de desarrollar planes de prevención o intervención funcionales y sostenibles en el tiempo.

## **2.2. Métodos de estudio del tema**

Las investigaciones realizadas en el campo de salud mental en individuos con AC se han efectuado, mayormente, bajo el enfoque cuantitativo de diseño descriptivo-comparativo. La variable, bajo este diseño, tiende a ser descrita en referencia a las características sociodemográficas, la capacidad intelectual y factores ambientales influyentes, con el fin de dar a conocer el funcionamiento de la alta capacidad y el estado socioemocional en niñas, niños y adolescentes (Hernández Samipieri, Fernández y Baptista, 2014).

Por otro lado, fueron menos los estudios desarrollados bajo el enfoque cualitativo interpretativo, de corte investigación documental, cuya finalidad era demostrar los avances de la investigación en el campo de la alta capacidad. En el presente estudio se utilizó un método de enfoque cualitativo interpretativo, de tipo básico y de corte *investigación documental*.

### **I. Instrumentos para identificar altas capacidades**

A continuación, se describen una serie de herramientas de enfoque cuantitativo psicométrico dirigidas a identificar a niños y adolescentes altamente capaces. Se requiere de una batería de pruebas para poder identificar con precisión el tipo de alta capacidad del sujeto y éstas se dividen en función al área que se busca medir. Las primeras pruebas que se administran son las de inteligencia, siendo las más usadas para el rango de edad de 4 a 18 años la batería de pruebas Weschler, la Batería de Aptitudes

Diferenciales y Generales (BADyG), el Gifted Evaluation Scale-Fourth Edition (GES-4) y el Gifted Rating Scales (GRS-S).

Por otra parte, se encuentran los instrumentos dirigidos a medir el rendimiento en niños, adolescentes y adultos, entre ellos están las pruebas de creatividad: CREA - Inteligencia Creativa y la Prueba de Imaginación Creativa para Niños (PIC-N). Otro aspecto importante a medir son las aptitudes específicas y para ello se utiliza el Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT) y el Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS). Finalmente, estas pruebas se complementan con los instrumentos que miden personalidad siendo el más usado el Cuestionario Big Five de personalidad para niños y adolescentes.

*a. Pruebas que miden inteligencia:*

Las pruebas Weschler consta de 3 versiones para distintos grupos etarios: niños, adolescentes y adultos. El objetivo del instrumento es determinar el nivel de habilidades cognitivas y su funcionamiento neuropsicológico. Para fines de la investigación, se describirán las características generales del WISC-V, puesto que abarca la población objetivo. La escala general está formada por cinco escalas primarias, cinco secundarias y un cociente de inteligencia total. Se realizó una adaptación española con una muestra de 1008 niños entre los 6 años 0 meses y 16 años 11 meses. Respecto a las medidas psicométricas, la prueba tiene una fiabilidad de 0,95. Los índices primarios presentan coeficientes de fiabilidad que varían entre 0,88 (IVP) y 0,93 (IRF); y la de los índices secundarios varían entre 0,92 (ICC) y 0,95 (INV). En

el grupo de alumnos con altas capacidades, las medidas obtenidas oscilan entre 114 (IVP) y 121 (IRF), y la medida del CI total es de 123.6, demostrando que las medidas de las puntuaciones escalares de las pruebas son significativamente superiores a las del grupo control (Engi y Holdnack, 2021).

Yuste (1989) elaboró la primera versión de la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (BADyG) que posteriormente sería renovado (BADyG-r) por la editorial CEPE (Ciencias de la Educación Preescolar y Especial) en 1998. El instrumento proporciona un cociente de inteligencia general y percentiles de aptitudes específicas: razonamiento, verbal, numérico y visoespacial. Está compuesto por 6 niveles que abarcan desde la educación infantil (4 años - BADyG-I), educación primaria (BADyG-E1, BADyG-E2, BADyG-E3), ESO (BADyG-M), hasta 2º de bachillerato (BADyG-S). Se puede gestionar de forma individual o colectiva. La batería de pruebas muestra excelentes índices de fiabilidad por consistencia interna obteniendo puntajes que oscilan entre  $\alpha = 0.88$  a 0.96; por Coeficiente de Spearman-Brown, con puntajes entre 0.82 a 0.97; y por dos mitades de Guttman, de 0.81 a 0.97 (Yuste, Yuste y Galve, 2018).

Otra de las herramientas más utilizadas para identificar a los estudiantes altamente capaces es el propuesto por McCarney y House (2018), Gifted Evaluation Scale-Fourth Edition (GES-4). Las subescalas miden las características que resaltan la superioridad en niños dotados y talentosos identificadas en el Gifted and Talented Children's Education Act de 1978 e incluido en la definición federal del No Child Left Behind Act en 2001. Las subescalas son las siguientes: Intelectual, Creatividad,

Aptitud Académica Específica, Habilidad de liderazgo y Artes Escénicas y Visuales; además hay una escala adicional, Motivación, que se aplica si se requiere información sobre esta característica en el proceso de identificación. El instrumento tiene 48 ítems y se mide mediante la escala Likert que va de 1 (no demuestra la habilidad o competencia) a 5 (demuestra la habilidad o competencia todo el tiempo - consistentemente). El tiempo de administración es de 15 minutos y puede ser completada por cualquier persona familiarizada con el estudiante: profesor del salón, personal clínico u otro miembro de la escuela. Asimismo, presenta una muy buena confiabilidad y validez, lo que permite que la prueba sea una herramienta valiosa para ayudar al personal escolar a identificar y tomar decisiones de planificación e intervención dirigida a los niños y adolescentes con esta condición. La fiabilidad test-retest arrojó coeficientes de correlación superiores a 0.90 para cada una de sus escalas. De manera similar, los cocientes de fiabilidad de jueces para las subescalas oscilaron entre 0.98 y 0.99. La validez de criterio demostró que la escala era efectiva para diferenciar entre estudiantes superdotados, talentosos y neurotípicos.

Por su parte Pfeiffer y Jarosewich (2003, citados en Pérez, Heredia, Furlan, Zalazar, Lescano, Pfeiffer, Rosado, 2012) desarrollaron la Gifted Rating Scales (GRS-S) que es una herramienta de screening que permite identificar el talento en estudiantes desde jardín hasta secundaria. Comprende seis escalas: Habilidad Intelectual, Habilidad Académica, Creatividad, Talento Artístico, Liderazgo y Motivación. Está desarrollado en dos formas: GRS-P dirigido a niños de 4 a 6 años y 11 meses que se encuentran cursando preescolar y GRS-S para niños de 6 a 14 años que cursan

educación primaria o secundaria. La escala es administrada por los profesores y consta de 12 ítems que describen comportamientos de los niños, en función a la evaluación que hace el docente, tiene que clasificar si el alumno se encuentra por debajo del promedio (puntajes de 1 a 3), en el promedio (puntajes de 4 a 6) o por encima del promedio (puntajes de 7 a 9) en comparación con sus pares. La escala presenta una consistencia interna óptima ( $\alpha$  = entre 0.97 a 0.99 para las diferentes escalas), estabilidad elevada (coeficiente r de Pearson test-retest en un rango de 0.83 a 0.98) y confiabilidad entre evaluadores adecuada (0.48 a 0.78). Con referencia a la validez externa presenta una validez convergente-discriminante con el WISC IV. La validez de criterio se realizó comparando grupos de alumnos talentosos y no talentosos y se demostró diferencias estadísticamente significativas entre ellos.

En el 2008, los mismos autores tradujeron al español la escala con una muestra de 153 estudiantes de educación primaria y secundaria de Puerto Rico, seleccionados por 30 maestros. Los hallazgos evidenciaron una fuerte consistencia interna ( $\alpha$  = de 0.98 a 0.99) e intercorrelaciones elevadas entre las escalas (coeficiente de r de 0.88 a 0.97). Cabe señalar que estas herramientas se deben usar en conjunto con otros test de aptitudes estandarizados como el WISC IV y no se debe tomar exclusivamente para identificar el talento.

#### *b. Pruebas que miden el rendimiento*

Un rasgo importante para identificar a personas con AC es su capacidad cognitiva y la forma que el sujeto tiene para gestionar estas capacidades ya sea mediante la

inteligencia, memoria o creatividad. En tal sentido, se describirán los instrumentos más utilizados para medir el constructo de la creatividad en personas con altas capacidades. La prueba CREA - Inteligencia creativa - Una medida cognitiva de la creatividad, tiene como objetivo apreciar la inteligencia creativa mediante la evaluación cognitiva de la creatividad individual según el indicador de generación de cuestiones, en el contexto teórico de búsqueda y solución de problemas. Dirigido a adultos, adolescentes y niños. Respecto a las propiedades psicométricas, la prueba muestra una fiabilidad alta (0.87) y cuenta con validez convergente y divergente reflejando que los ítems miden la variable de la creatividad, por ende, los constructos que no tendrían que tener relación no la tienen.

Otro instrumento relacionado es la Prueba de Imaginación Creativa para niños (PIC-N), cuyo objetivo es medir la creatividad narrativa y gráfica a través del uso de la fantasía del niño. La prueba está compuesta por cuatro juegos; los tres primeros evalúan la creatividad verbal o narrativa, y el cuarto, la creatividad gráfica o figurativa. Mediante estos juegos se obtiene una medida de creatividad narrativa y otra de creatividad gráfica que, a su vez, constituyen un factor de orden superior que permite obtener una puntuación global en creatividad.

*c. Pruebas que miden las aptitudes específicas*

Sternberg (1985, citado en Stenberg, Prieto y Castejón, 2000) elaboró un nuevo instrumento de tasación de la inteligencia triárquica, denominado el Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT), basado en su modelo teórico propuesto donde diferencia los tres aspectos de la inteligencia: analítica, creativa y práctica. En el test se evalúan estos aspectos en tres modos diferentes: verbal, numérico y figurativo. De esta manera, la inteligencia analítica se mide con tareas relacionadas con la utilización de los metacomponentes, componentes ejecutivos y adquisición de información a problemas de carácter verbal, numérico y figurativo. La creativa, se evalúa mediante problemas cuya solución exige procesos de *insight* frente a los tres tipos de contenidos. Mientras que la inteligencia práctica se evalúa a través de la aplicación de los componentes a problemas que hacen referencia a la vida cotidiana, expuestos en los tres tipos de modalidades.

Un estudio español elaborado por Stenberg, Prieto y Castejón (2000), examinó la validez estructural del STAT a través del análisis factorial confirmatorio. La muestra fue de 240 estudiantes, con edad media de 16.49 años, que se encontraban estudiando el primer curso de Bachillerato de dos institutos de educación secundaria en Murcia (España). La muestra fue seleccionada de manera intencional. El instrumento tiene 36 ítems repartidos en 9 escalas con 4 ítems cada una que se agrupan en tres categorías: analítica, práctica y creativa, con ejemplos en cada modalidad (verbal, numérica y figurativa). La fiabilidad por consistencia interna para cada una de las subescalas no es muy alta, se evidencian valores de alpha de Cronbach de 0.66 para la analítica, 0.60

para la práctica y 0.75 para la creativa y 0.80 para el conjunto de la prueba. El análisis factorial confirmatorio arrojó que el STAT es un test que mide la inteligencia de forma multidimensional y no unidimensional. Los resultados empíricos han demostrado el modelo de un sólo factor de segundo orden y nueve factores de primer orden demuestran la independencia de las 9 subescalas y todas se correlacionan en algún punto (CFI: 0.794, X2: 1.32). Asimismo, el modelo de tres factores correlacionados de segundo orden, definidos por la inteligencia analítica, práctica y creativa, demuestran que las escalas, con su independencia, miden los tres tipos de inteligencia descritos y estas se interrelacionan (CFI: 0.806, X2: 1.30) (Pérez, Furlan, Heredia y Lescano, 2012).

Renzulli, Del Siegle, Reis, Gavin y Reed (2009, citados en Pérez, Heredia, Furlan, Zalazar, Lescano, Pfeiffer, Rosado, 2012) desarrollaron la Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS) cuyo objetivo se centra en reconocer las habilidades de los estudiantes de primaria y secundaria en las áreas de Aprendizaje, Motivación, Creatividad, Talento Artístico, Musical y Dramático, Comunicación y Planificación. Es una escala más inclusiva porque permite identificar a estudiantes que provienen de diferentes medios culturales.

Los investigadores concuerdan en que el procedimiento de identificación de alumnos con AC debe realizarse utilizando diferentes estrategias de evaluación. Anteriormente, se han revisado herramientas que permiten realizar un screening desde la perspectiva del docente, las cuales complementan la evaluación de aptitudes, aplicadas por los especialistas. Otro instrumento útil y de enfoque cuantitativo que

facilita información adicional desde la perspectiva del mismo alumno son los autoinformes, que le permiten al adolescente autoevaluar sus habilidades, nivel de autoeficacia y/o intereses vocacionales. Frente a ello, Chan (2001, citado en Pérez, Furlan, Heredia y Lescano, 2012) desarrolló el Perfil de Inteligencias Múltiples del Estudiante (SMIP), el cual mide habilidades autopercebidas e intereses asociados a las inteligencias múltiples. Posee propiedades psicométricas muy adecuadas en muestras de estudiantes identificados como talentosos, incluyendo una moderada consistencia interna ( $\alpha = 0.64$  a  $0.76$ ), estructura factorial verificada por métodos exploratorios y confirmatorios, y correlaciones significativas con variables externas como aptitudes musicales, razonamiento no verbal y liderazgo.

Asimismo, Renzulli (2003, citado en Pérez, Furlan, Heredia y Lescano, 2012) elaboró el inventario Interest-A-Lyzer que mide 10 áreas de intereses académicos y ocupacionales (drama, escritura creativa, matemáticas, administración de negocios, atletismo, historia, servicio social, artes plásticas, ciencia y tecnología) y se puede aplicar en los niveles de primaria, elemental y secundaria. Permite la toma de decisiones para la adecuada implementación de programas educativos de aceleración o enriquecimiento tomando en cuenta las características individuales de cada estudiante.

## **II. Instrumentos para identificar características socioemocionales en personas con AC**

A continuación, se describirán los instrumentos de enfoque cuantitativo de tipo psicométrico más utilizados que están relacionados a la identificación de las características socioemocionales de personas con altas capacidades:

El Cuestionario de Sobreexcitabilidad II de Falk (1999) tiene por objetivo medir la psicomotricidad, sensibilidad, intelecto, imaginación y niveles de sobreexcitabilidad emocional. El cuestionario consta de 50 ítems, cuyas respuestas son valoradas en una escala Likert del 1 al 5, donde 1 es “nada parecido a mi” a 5 “muy parecido a mi”. Respecto a las propiedades psicométricas, el instrumento evidencia tener una validez de constructo adecuada, puesto que la estructura factorial fue consistente con el marco teórico desarrollado. Respecto a la confiabilidad, la prueba general muestra tener un alfa de cronbach de 0.80 y, en las 5 escalas de la prueba, el alfa oscila entre 0.84 a 0.89 (Monasterio, 2014).

Otro de los instrumentos utilizados en niños y adolescentes con altas capacidades es el Youth Self Report (YSR/11-18) que forma parte del Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) propuesto por Achenbach y Rescorla (2001, citado en Barcelata-Eguiarte y Márquez-Caraveo, 2018). Es una autoevaluación que valora el comportamiento, el funcionamiento y la adaptación adolescente. Dirigido a adolescentes de 11 a 18 años. La escala tiene 112 ítems y un

sistema de respuestas tipo Likert donde 0=No es cierto, 1=En cierta manera, algunas veces y 3=Muy cierto o cierto a menudo.

La estructura tiene una primera parte que identifica competencias psicosociales, recreativas, deportivas y académicas; y una segunda parte, que mide la aparición de problemas conductuales. Los problemas se integran en ocho factores de primer orden denominados de Banda Estrecha (BE), los cuales se agrupan en factores de segundo orden conocidos como de Banda Ancha (BA): Problemas internalizantes (ansiedad/depresión, retraimiento/depresión, quejas somáticas); Problemas externalizantes (ruptura de reglas, conducta agresiva); y Problemas mixtos (problemas sociales, problemas de pensamiento y problemas de atención). Finalmente, hay una escala general del total de problemas que resulta de la sumativa de los factores de segundo orden.

Respecto a la fiabilidad, la escala general obtuvo un 0.95. Los cocientes de alfa de Cronbach por consistencia interna oscilaron entre moderado y alto en todas las dimensiones: ansiedad-depresión:  $\alpha = 0.72$ , retraimiento:  $\alpha = 0.59$ , quejas somáticas:  $\alpha = 0.74$ , problemas sociales:  $\alpha = 0.64$ , problemas de pensamiento:  $\alpha = 0.70$ , problemas de atención:  $\alpha = 0.64$ , conductas de rompimiento de normas:  $\alpha = 0.67$ , conducta agresiva:  $\alpha = 0.77$ , problemas internalizantes:  $\alpha = 0.84$ , problemas externalizantes:  $\alpha = 0.83$ , total de problemas:  $\alpha = .93$ . Estudios realizados en Perú aplicando la escala descrita revelan que mujeres y hombres presentan una diferencia significativa en problemas internalizantes y externalizantes. En el primer caso, las mujeres reportaron puntajes más elevados en comparación a los hombres; mientras que en el segundo caso,

los hombres alcanzaron picos más altos. Asimismo, se hallaron puntajes más altos en ansiedad-depresión y quejas somáticas en mujeres. Por su parte, los hombres obtuvieron altos puntajes en la escala de rompimiento de reglas y problemas de atención, mas no en conducta agresiva (Alarcón y Bárrig, 2015).

Varios estudios han obtenido resultados que apoyan la relación entre la alta capacidad y la existencia de desajustes socioemocionales en sujetos con esta condición, por ello es importante reconocer las herramientas que contribuyen a identificar el riesgo. El Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo para Niños de Spielberger (STAI-C), tiene como finalidad medir el nivel de rasgo y estado de la ansiedad en los estudiantes. Ozusta (1993 citado en Eren, Çete, Avcil y Baykara, 2018), realizó la adaptación turca de la prueba, aplicable para el grupo de edad de 9 a 16 años. El instrumento consta de dos escalas de autoevaluación divididas. La primera parte evalúa la ansiedad estado y está compuesta por 20 frases que el evaluado califica de acuerdo con cómo se siente en el momento actual. En la segunda parte, se evalúa la ansiedad rasgo, también consta de 20 enunciados, no obstante, en esta sección el evaluado deberá marcar indicando cómo se siente generalmente. Las respuestas son valoradas en escala Likert, para la primera parte las opciones son: Nada, Algo o Mucho; mientras que para la segunda parte son: Casi Nunca, A veces, Con Frecuencia. Con respecto a las propiedades psicométricas, la prueba original cuenta con un coeficiente de validez concurrente de 0.75. En relación con la confiabilidad, se realizó el procedimiento de test - retest por género. En varones se obtuvo como resultado 0.31 para la escala de ansiedad estado y 0.65, para la escala de ansiedad rasgo; mientras que en mujeres se obtuvo 0.47 para ansiedad estado y 0.71

para ansiedad rasgo. En cuanto al procedimiento de consistencia interna, se obtuvo como resultado en la escala de ansiedad estado un 0.82 para varones y 0.87 para mujeres, por otro lado, en la ansiedad rasgo se obtuvo 0.78 para varones y 0.81 para mujeres.

Finalmente, se considera oportuno incluir dos cuestionarios de autoinforme que fueron elaborados por ad hoc en una investigación española para aproximar el entendimiento de las dificultades emocionales que se pueden presentar en personas con altas capacidades.

El primero es el Cuestionario para la Medida de la Negación de la Condición de Superdotado en el Concepto de Sí Mismo, cuya finalidad es medir los mecanismos de camuflaje que usa el individuo superdotado para ocultar su condición, negarla por miedo al rechazo o por la incongruencia en el desajuste entre su propia imagen y el estereotipo atribuido a la superdotación. La muestra estuvo compuesta por 69 participantes. La escala tiene 38 ítems respondidos mediante el sistema de respuestas Likert con 6 alternativas de reacción. En cuanto a la fiabilidad de la escala global se obtuvo un adecuado alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.918$ ); al igual que para los factores Mecanismos de camuflaje ( $\alpha = 0.88$ ), Negación por miedo al rechazo ( $\alpha = 0.82$ ) y Desajuste de la autoimagen ( $\alpha = 0.89$ ). El análisis factorial confirmó la existencia de los tres grandes factores antes mencionados (Peñas, 2006).

El segundo instrumento es el Cuestionario para la Medida de los Sentimientos Frecuentes en las Personas Superdotadas y tiene como objetivo evaluar la frecuencia

con que las personas con altas capacidades experimentan los sentimientos como la incomprensión, vergüenza e incomodidad, sensación de poseer un don y de ser envidiado por su excepcionalidad. Fue aplicado a una muestra de 72 participantes, consta de 19 ítems y se mide mediante Likert, con 4 opciones que se marcan en función a la experiencia del sujeto. La última versión de la escala muestra un nivel de fiabilidad moderado-alto ( $\alpha = 0.71$ ). Valores similares se obtuvo en cada una de las subescalas (sentimientos de vergüenza e incomodidad  $\alpha = 0.78$ , sentimiento de poseer un don  $\alpha = 0.79$ , incomprensión  $\alpha = 0.79$  y sentimiento de ser envidiado  $\alpha = 0.69$  por sus altas capacidades) (Peñas, 2006).

Los estudios acerca del tema se desarrollarán a profundidad en el siguiente apartado.

## **2.3. Estudios acerca del tema**

### ***2.3.1. Ley de educación y altas capacidades en Perú***

En el Perú, el sistema educativo se rige bajo la Ley N° 28044, Ley General de Educación, la cual establece los lineamientos generales del Sistema Educativo Peruano, las atribuciones y obligaciones del Estado, y los derechos y responsabilidades de las personas y la sociedad en su función educadora. Dentro de los lineamientos se regulan las medidas para la oportuna atención educativa a la diversidad de la población estudiantil y a aquellos que se encuentren en posición de vulnerabilidad por circunstancia de pobreza, origen étnico, estado de salud, condición de discapacidad, talento y superdotación (altas capacidades), edad, género, riesgo social o de cualquier otra índole (El Peruano, 2021).

En el artículo 74 sobre la Educación Básica Especial (EBE), se estipulan las acciones para promover la inclusión, permanencia, tránsito y culminación en el sistema educativo de personas con condición de discapacidad y con talento y superdotación (altas capacidades) señalando la importancia de la participación de la familia en el proceso (El Peruano, 2021).

De manera más específica, en el artículo 75 se detallan las acciones que buscan asegurar la identificación y atención oportuna de los estudiantes con altas capacidades, mediante estrategias de enriquecimiento curricular, programas complementarios no escolarizados, soporte pedagógico y equipamiento de recursos a las instituciones y programas educativos (El Peruano, 2021).

Dentro de los servicios complementarios y de apoyo educativo, se implementó el Programa de atención no escolarizada al talento y superdotación (PANETS) y el Centro de Recursos de Educación Básica Especial (CREBE). Ambos cumplen funciones de identificación de alumnado con AC en los diferentes niveles del sistema educativo, además, brindan espacios complementarios para potenciar la creatividad e innovación. Del mismo modo, capacitan a directivos y docentes para la identificación y atención a la población (El Peruano, 2021).

### ***2.3.2. Características socioemocionales de personas con altas capacidades***

El desarrollo de la personalidad pasa por diferentes niveles que, de ser afrontados adecuadamente, permiten el ajuste adaptativo del sujeto al medio. Dabrowski (1964, citado en Fernández, 2018) denomina Desintegración Positiva (DP) al proceso mediante el cual se va estructurando progresivamente la personalidad, pasando por cinco períodos de fragmentación o pérdida que permiten escalar a un siguiente nivel evolutivo las estructuras de esta. Este proceso es característico de todas las personas, no obstante, en los individuos con altas capacidades, la integración de los factores de su potencial de desarrollo (herencia y rasgos físicos permanentes, ambiente y autonomía) van a influir significativamente en que puedan alcanzar niveles más bajos o altos en el proceso de DP.

Este proceso tiene lugar tras los cambios intrapsíquicos y externos que generan enfrentamientos entre una estructura de personalidad estable y condiciones nuevas que

la cuestionan, lo que supone una nueva forma de ver la realidad y ajustarse a ella. Esta reestructuración implica que el sujeto experimente malestar, con la intención de que internamente se desarrolle una escala de valores superior (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021; Fernández, 2018; Mofield y Parker, 2015).

La sobreexcitabilidad (OE por sus siglas en inglés) es la característica asociada al primer factor del potencial de desarrollo de las personas altamente capaces, la cual refleja un modo diferente de comprender y responder al mundo con mayor intensidad. Existen cinco formas de experimentarla: psicomotora (sistema neuromuscular), sensual (placer sensorial o estético), imaginativa (capacidad de visualizar eventos), intelectual (intensidad de la mente) y emocional. Por lo que el ajuste o desajuste en el proceso de desintegración positiva de estas personas dependerá de la intensidad con que se den las sobreexcitabilidades y la medida en que el sujeto logre desarrollarlas y adaptarlas al medio, por medio de la autonomía (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021; Fernández, 2018; Tetreault, Haase y Duncan, 2016; Mofield y Parker, 2015).

A partir de ello, se realizaron estudios con la finalidad de comprender la influencia de la sobreexcitabilidad en el componente socioafectivo de las personas con AC.

Mofield y Parker (2015) evidenciaron que la OE es una variable de ajuste frente al perfeccionismo saludable o poco saludable. Demostraron que los niveles elevados de OE emocional e intelectual, sumados a niveles bajos de OE imaginativo, permiten a los individuos con AC desarrollar un perfeccionismo saludable ( $r=0.20$ ,  $p<0.0001$ ,

ajustado  $r^2 = 0.18$ ). En otras palabras, tener mayor conciencia de las expectativas autoimpuestas, así como también un mayor interés por el aprendizaje y autoanálisis, y una menor preferencia por la imaginación (debido a que la aspiración a la perfección disminuye la intención para asumir los riesgos que implica la creatividad) se relacionan con el establecimiento de estándares altos de excelencia.

Por otro lado, niveles altos solo de OE emocional predijeron una mayor sensibilidad para experimentar preocupación frente a las posibles autoevaluaciones y autocríticas percibidas como parte de un potencial fracaso ( $r = .27$ ,  $p \leq .003$ ). Asimismo, se obtuvo como resultado que niveles altos en OE imaginativa contribuyen a que se critique las acciones propias de la creatividad tales como: atención errante, soñar despierto, animismo y distracción, ya que el imaginar la perfección genera inseguridades de no sentirse lo suficientemente capaces para alcanzarla ( $r = 0.09$ ,  $p < 0.001$ , ajustado  $r^2 = 0.08$ ). Finalmente, el análisis de la correlación entre la OE intelectual y el perfeccionismo arroja que niveles altos en este tipo de OE contribuye a incrementar la autocrítica por el exigente análisis en desempeño de las tareas diarias ( $r = 0.18$ ,  $p < 0.04$ ). Estas últimas correlaciones se asocian con el desarrollo de un perfeccionismo poco saludable (Mofield y Parker, 2015).

Por su parte, Franca-Freitas, Del Prette y Del Prette (2014) demostraron que los niños superdotados destacan por sus habilidades asertivas, resolución de problemas y expresión de sentimientos positivos, que los dota de un repertorio de habilidades sociales superior a los niños que no presentan esta condición [ $t(181.11) = -6.53$ ,  $p < 0.001$ ], a excepción de las habilidades empáticas. Estos resultados contrastan las

creencias estereotipadas de que las personas superdotadas suelen tener dificultades para relacionarse con otros. Las habilidades más altas en ellos fueron la responsabilidad, el autocontrol, la asertividad y empatía en menor grado [ $t(190,68) = -1.32, p < 0.188$ ], mientras que para los no dotados fue el autocontrol, responsabilidad, empatía y asertividad.

No obstante, referente a la capacidad de sobreexcitabilidad emocional, esto puede llevar a algunos superdotados a experimentar alto grado de empatía y compasión por los demás, existiendo el riesgo de contagio emocional. Cabe señalar, que la sensibilidad y empatía pueden correlacionarse, mas no son lo mismo, ya que la primera se relaciona con la conciencia sobre los propios sentimientos; mientras que la segunda, con los sentimientos de los demás (Gómez, 2015; Fernández, 2018). Es importante destacar que el grado de empatía que desarrollen estos individuos se ve influenciado por las condiciones ambientales y capacidad afectiva de los cuidadores primarios y su entorno cercano.

A partir de los hallazgos encontrados, se puede distinguir dos posturas, una que considera que la sobreexcitabilidad es un factor protector que posibilita la adaptación del sujeto con AC al entorno y lo dota de características diferenciales que agudizan sus capacidades; mientras que una segunda postura, apoya la relación de sobreexcitabilidad con el riesgo a experimentar desajustes socioemocionales.

La revisión realizada muestra los hallazgos alcanzados en estudios que reflejan resultados preliminares sobre las características socioemocionales que la población en

estudio. El campo de estudio es aún limitado, por lo que se dificulta generalizar los resultados alcanzados, sin embargo, se puede inferir que las características diferenciales de niños y adolescentes con AC predisponen respuestas conductuales y emocionales atípicas para enfrentar las situaciones cotidianas. Dichos comportamientos varían de persona a persona ya que también son el resultado de la interacción con el contexto y los aprendizajes adquiridos.

### ***2.3.3. Salud mental en personas con altas capacidades***

Las investigaciones muestran dos líneas teóricas que reflejan realidades distintas frente al estado de salud mental de las personas con AC. Algunas refieren que no hay diferencias significativas entre sujetos neurotípicos con aquellos que presentan alguna alta capacidad; por el contrario, otras revelan que algunas características socioemocionales predisponen a los individuos con esta condición a desarrollar alguna dificultad relacionada a su salud mental.

Por su parte Eren, Omerelli, Avcil y Baykara (2018), plantearon un estudio con el objetivo de comparar la calidad de vida, el área social, emocional, comportamental, mental y la funcionalidad familiar en niños dotados y no dotados. La muestra estuvo conformada por 49 niños con AC y 56 niños de inteligencia normal promedio entre los 9 y 18 años. Los hallazgos muestran que los niños con habilidades excepcionales se describen a sí mismos como más distraídos ( $p=0.036$ ) y animados y tienen una baja percepción ( $p=0.037$ ) sobre su salud física en comparación a los niños de inteligencia promedio. Si bien no se evidencian diferencias significativas entre ambos grupos,

existe discrepancia entre el género del mismo grupo poblacional, siendo los niños dotados más propensos a experimentar síntomas depresivos que las niñas (ANOVA:  $F:4.797$ ,  $p:0.031$ , parcial  $\eta^2:0.045$ ). El estudio demuestra la significancia de la identificación temprana de las personas con AC para acompañarlos en su proceso de desarrollo.

Otro estudio realizado por Votter (2020), tuvo como objetivo comparar los niveles de depresión entre niños con altas capacidades y niños con capacidad promedio. La muestra estuvo compuesta por 40 niños para cada grupo poblacional de edades entre 9 a 12 años. Para el presente estudio se tomó el Inventario de Depresión Infantil (CDI). Los resultados demostraron que los niños superdotados puntuaron 37,5% en la escala, a diferencia de los niños normales quienes obtuvieron 27,5% en sus respuestas. Si bien los resultados no muestran una diferencia significativa (10% de diferencia) entre ambos grupos poblacionales, el margen de diferencia sigue siendo mayor en niños con AC, por lo que es importante identificar señales de síntomas depresivos para aproximar una intervención temprana.

Casino-García, García-Pérez y Llinares-Insa (2019) reconocen la importancia del bienestar subjetivo (BS) como componente esencial de la salud y desarrollo de niñas, niños y adolescentes con AC. Esta es entendida como la evaluación global de satisfacción (dimensión cognitiva) respecto a las experiencias positivas o negativas (dimensión afectiva) del individuo en todas las esferas de la vida en un periodo de tiempo específico. La inteligencia emocional (IE) funciona como factor protector de este bienestar. Anteriormente, se ha mencionado que la habilidad socioafectiva de los

individuos identificados con AC les permite tener una autoevaluación constante sobre su estado emocional y el del otro; no obstante, en esta investigación se halló diferencias significativas entre los estudiantes no identificados con AC con aquellos que sí, demostrando que estos últimos presentan mayor impacto de estado de ánimo negativo (tristeza,  $t = -2,10$ ;  $p < 0,03$ ) lo que genera una valoración desfavorable de su bienestar subjetivo ( $t = 1,93$ ;  $p < 0,05$ ) e inteligencia emocional ( $t = 2,19$ ;  $p < 0,02$ ).

Una siguiente investigación propuesta por Eklund, Tanner, Stoll y Anway (2015) tuvo como objetivo explorar el funcionamiento conductual y emocional entre estudiantes intelectualmente dotados en comparación a estudiantes típicos. Para ello, se realizó un análisis multinivel desde las perspectivas de padres y profesores. Como resultado se halló que ambos agentes perciben que los estudiantes superdotados muestran menos riesgo emocional y conductual (EBR por sus siglas en inglés) respecto a los no dotados. Respecto al género, ambos vuelven a coincidir en que los niños son más vulnerables a experimentar EBR en comparación con las niñas, independientemente de la condición de dotación. Otro aspecto que se evaluó fue el nivel de rendimiento académico, donde se demostró que los estudiantes superdotados presentan un rendimiento más alto, independientemente del nivel de riesgo que puedan llegar a experimentar. Si bien esto resulta aparentemente favorable, trae consecuencias negativas ya que, desde la perspectiva de los padres, esta población tiene mayor predisposición a experimentar síntomas internalizantes, por la preocupación frente a sus acciones y la alta sensibilidad al conflicto y a factores estresantes, por lo que es más frecuente que haya una respuesta tardía frente a esta problemática. No obstante,

desde la perspectiva de los docentes, esta diferencia no es significativa en comparación a los estudiantes de educación general, ellos consideran que los alumnos con AC demuestran una mayor madurez cognitiva y capacidad para resolver problemas en el aula.

En la misma línea, las investigaciones cualitativas de diseño interpretativo se enfocaron en recopilar información para analizar los avances en materia de la variable en estudio. Yildiz, Altay y Toruner (2017), realizaron una revisión de la literatura cuya finalidad era identificar problemas de salud, cuidados e involucramiento familiar en niños con AC. La revisión se hizo por medio de buscadores online como Pubmed, Medline y SAGE Journals. Se recopilaron estudios cuya muestra tenía entre 2 a 18 años. Los hallazgos revelaron que el 81% de los niños con superdotación presentan dificultades de salud emocional, pero no se evidencian signos de problemas físicos.

Los estudios recopilados demuestran que existe una predisposición ligeramente marcada por parte de los niños con AC para experimentar depresión, influenciado por la percepción que tienen de sí mismos, los objetivos a alcanzar y el grado de armonía de su perfil intelectual. Si bien las investigaciones coinciden en que los niños y adolescentes altamente capaces experimentan más dificultades socioemocionales, las diferencias en los métodos de investigación desafían esta afirmación, por lo que los resultados no pueden demostrarse de manera concluyente y requieren más estudio (Guénolé et al., 2015; Kostogianni y Andronikof, 2009; Wang et al., 2012 citados en Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2020).

#### ***2.3.4. Disincronía cognitiva y emocional en personas con altas capacidades***

Se entiende por disincronía a la ausencia de armonía entre el desarrollo intelectual, social, afectivo y físico-motor característico de las personas con AC. Esto suele suceder por la distancia existente entre la edad mental de estos sujetos, donde predomina su capacidad intelectual; y la edad cronológica, donde se encuentran el desarrollo de las habilidades socioemocionales. Esto suele evidenciarse principalmente en niños precoces y talentosos, donde el acelerado procesamiento de información que experimentan a edades tempranas o el desenvolvimiento con superioridad en una o más áreas específicas no va acorde a su edad cronológica. Aunado a ello, se debe considerar que estas dificultades están relacionadas con aspectos de personalidad y destrezas sociales adquiridas tales como la poca flexibilidad, los rasgos de introversión, las actitudes competitivas o discriminatorias por parte del entorno, que incrementa la distancia para adaptarse efectivamente al medio social. Con frecuencia, se observa también alto grado de autoexigencia, que reduce la flexibilidad y tolerancia a la frustración, limitando la renuncia a sus recursos, para ceñirse a los de los demás (Aguilar-Parra, Manzano-León, Trigueros, Fernández-Campoy y Alcaraz-Ibáñez, 2016).

Guénolé, Speranza, Louis, Fourneret, Revol, y Baleyte (2015) realizaron un estudio donde compararon los perfiles psicopatológicos de niños altamente capaces con o sin disincronía cognitiva. Esta se refleja psicométricamente en la subescala de desempeño verbal de la prueba Wechsler, la cual cuantifica el desequilibrio cognitivo

entre las habilidades del razonamiento verbal y no verbal. El perfil verbal se encuentra estrechamente relacionado al desarrollo de habilidades comunicativas que favorecen la adaptación al entorno social (Coneo, Alvarez y Amed, 2020), por lo que niveles bajos en este perfil predicen problemas de conducta externalizantes y mixtos internalizantes-externalizantes que desencadenan en inadaptación social y escolar.

Los hallazgos demostraron que no hubo diferencias significativas respecto a experimentar ansiedad-rasgo en las dimensiones fisiológicas y de preocupación, no obstante, se halló una ligera superioridad de manifestaciones fisiológicas en el grupo de niños superdotados con discrepancia significativa en el rendimiento verbal (SVPD). Lo que diferenció significativamente a ambos grupos fue la preocupación social, entendida como la autoevaluación de soledad, desaprobación y hostilidad con los demás, inferioridad e insuficiencia. En general, el autoconcepto y los prerequisites metacognitivos maduran precozmente en niños superdotados; sin embargo, se ha encontrado que los niños con SVPD, al registrar una asincronía entre el desarrollo intelectual y emocional, experimentan debilidad para autoevaluar su estado afectivo. Por esta razón manifiestan mayormente síntomas conductuales externalizados o mixtos. Por el contrario, los niños con perfiles cognitivos homogéneos desarrollan un autoconcepto precozmente maduro, por lo que la autoevaluación crítica de su mundo interno desencadena en ellos síntomas internalizantes debido a que los conduce a estar hipervigilantes de los errores y la adversidad y, por tanto, tienen un control excesivo de las emociones y el comportamiento generando desajuste social (Guénolé, Speranza, Louis, Fournieret, Revol, y Baleyte, 2015).

Asimismo, los resultados revelaron que el SVPD puede estar relacionado con la desregulación emocional en niños superdotados, la cual incluye alteraciones en la atención, la regulación emocional (irritabilidad crónica, inestabilidad y tormentas afectivas) y el control del comportamiento (hiperexcitación, impulsividad, agresión). La investigación concluye que es importante considerar el SVPD para predecir problemas emocionales y de comportamiento en niños superdotados (Guénolé, Speranza, Louis, Fournieret, Revol y Baleyte, 2015).

### **2.3.5. Estrategias de intervención en estudiantes con altas capacidades**

Los estudiantes con AC demandan respuestas educativas eficaces que atiendan tempranamente sus necesidades cognitivas, emocionales y sociales. Para lograrlo, debe existir un involucramiento y trabajo articulado entre los agentes directos e indirectos: la familia, la escuela, la sociedad y el gobierno. De esta manera, se busca disminuir los riesgos que vulneran el bienestar psicosocial de esta población. Frente a ello, se han propuesto diferentes modelos de intervención, tanto dentro (agrupamiento, aceleración y enriquecimiento) como fuera del aula (programas que abarquen aspectos psicosociales), que, de ser implementados adecuadamente, traen beneficios incalculables a los alumnos con AC y de manera secundaria, a la sociedad (Pérez, Furlan, Heredia y Lescano, 2012; Brody, 2015 y Borges, Nieto, Moreno, y López-Aymes, 2016).

Tracy Cross (2013, citado en Brody, 2015) considera que la distancia existente entre el currículum escolar y las necesidades académicas de los estudiantes con AC amenaza su bienestar psicológico. Esto se debe a que la mayoría de las condiciones y modelos de aprendizaje están orientados al trabajo con niños promedio, generando exclusión de aquellos más capaces e incluso menos capaces.

Un tipo de programa de intervención es el *agrupamiento*, que consiste en separar a los alumnos en función a sus habilidades con el objetivo de mejorarlas y generar un efecto positivo en el estudiante. Valadez, Betancourt, Flores, Rodríguez-Naveiras y Borges (2020), realizaron un estudio cuyo objetivo era medir el efecto del agrupamiento en el rendimiento académico y la creatividad de 87 estudiantes del centro educativo Jalisco para Altas Capacidades (CEPAC). Para medir las variables en estudio, se utilizaron el Test de Imaginación Creativa para Niños (PIC-N) y para jóvenes (PIC-J), además de las puntuaciones alcanzadas en los cursos de matemática, español y el promedio general del ingreso al centro en comparación con el obtenido al final del curso. Los resultados demostraron que existe relación entre la creatividad y el rendimiento académico ( $r = 0,272$ ,  $p = 0,011$ ), asimismo, hubo un incremento en ambas variables en los alumnos que pasaron tiempo en el CEPAC, evidenciados en el promedio de calificaciones al cierre del año en comparación con los obtenidos en el ingreso (antes:  $r = 0.085$ ,  $p = 0.432$ ; después:  $r = 0.272$ ,  $p = 0.011$ ). No obstante, se evidencian dificultades en el rendimiento de los alumnos que recién ingresan, debido al proceso de adaptación a un nuevo sistema educativo cuyo modelo de aprendizaje se basa en problemas (ABP). Tampoco se reflejan ganancias en matemáticas a diferencia

del curso de español, esto porque la creatividad en los cursos de literatura se trabaja de manera transversal en todas las instituciones, mientras que en matemática se trabaja con un sistema de resolución de problemas, muchas veces mecanizado, por lo que al ingresar al CEPAC los enfrentan con una nueva forma de abordarla. Asimismo, los estudiantes de segundo año presentan menos ganancias en creatividad, porque tienen más cursos optativos a los cuales ingresar y el de creatividad ya no es una obligación.

Por su parte, Brody (2015) considera que agrupar a estudiantes con intereses intelectuales similares en entornos académicos compartidos puede reducir varios factores de riesgo asociados a dificultades psicosociales como el perfeccionismo, la baja autoestima o débiles habilidades sociales deficientes, ya que les permite compartir intereses similares entre pares y generar un sentido de pertenencia.

Sin embargo, este tipo de programas, especialmente el agrupamiento a tiempo completo ha sido fuertemente criticado por los posibles efectos perjudiciales que genera sobre el bienestar socioemocional de esta población. Frente a ello, Vogl y Preckel (2014), desarrollaron un estudio longitudinal que pretendía investigar si el autoconcepto social (de aceptación y asertividad) y las actitudes y creencias relacionadas a la escuela (el interés en la escuela, la relación estudiante maestro y la tensión social experimentada en clase) se ven afectadas o no por la agrupación de habilidades a tiempo completo en superdotados. Para efectos del estudio se controlaron las variables de confusión (capacidad cognitiva, sexo, nivel socioeconómico y escuela).

Los resultados revelaron que el asistir a clases con homogéneos tuvo inicialmente efectos positivos en el autoconcepto social de aceptación, lo que revela que trae beneficios en su desarrollo socioafectivo y valoración positiva de sí mismo. Sin embargo, este aumento disminuyó con el pasar del tiempo, puesto que los estudiantes iban teniendo una visión más realista de sí mismos y su situación social, afectando su autoconcepto. Así también, cuanto mayor sea el rendimiento académico, mayor será el riesgo de etiquetado, estereotipos negativos y aislamiento social. Esto se relaciona con lo señalado por Brody (2015) quien menciona que los alumnos más excepcionales son más propensos a problemas sociales y emocionales, pues al tener más desarrollada la capacidad cognitiva centran sus esfuerzos en conseguir la perfección en esta área y se deslindan de participar en programas orientados al desarrollo de las habilidades socioafectivas.

Respecto a las actitudes y creencias relacionadas a la escuela, los estudiantes regulares mostraron una disminución en el interés en la escuela y las relaciones alumno maestro, siendo contrario en superdotados, cuyo interés se mantuvo estable a lo largo del tiempo. Esto se rescata por que los profesores utilizan metodologías diferentes, al ser grupos pequeños y “homogéneos” respecto a las características globales, les permite generar tareas desafiantes para evitar el aburrimiento y centrar las necesidades individuales de aprendizaje autónomo de sus alumnos para que persigan sus propios intereses (Vogl y Preckel, 2014).

Otra propuesta de intervención son los programas de enriquecimiento curriculares o extracurriculares, cuya finalidad es que los estudiantes puedan aprender

en base a sus propios intereses y estilos de aprendizaje, donde el docente o facilitador brinde la asistencia necesaria al momento de identificar el problema, brindar recursos para resolverlos y acompañar en la concreción de las ideas de los alumnos.

Ante ello, Rodríguez-Navieras y Borges (2019), realizaron una investigación donde evaluaron las reacciones de los padres ante la atención educativa que recibieron y las actividades extraescolares en las que participaron sus hijos. En la mayoría de los casos, las escuelas no brindan respuestas educativas que satisfagan las necesidades de los estudiantes con AC. Del total de encuestados (242 padres) solo un cuarto de la muestra (24.8%) afirmó haber recibido una adecuada atención educativa dentro de la escuela. Esto genera que los cuidadores primarios tomen la decisión de buscar apoyo en programas extracurriculares que promuevan un espacio estimulante para sus hijos. En general, la evaluación de los padres es positiva y esto se determina en base a tres criterios fundamentales: la continuidad en el programa, la satisfacción con el contenido y organización y los educadores que llevan a cabo el programa; además, están dispuestos a recomendar el programa a otras familias. Los padres ven el programa como un beneficio positivo para sus hijos porque les permite interactuar con otros, está orientado a la familia, crea un espacio de comprensión y apoyo, los mantiene felices y mejora sus habilidades.

De igual manera, es importante señalar que el abordaje debe involucrar a los padres, pero los resultados mostraron que solo 36% de ellos había recibido formación en los programas extraescolares. Esto muestra los desafíos que enfrentan las familias para solicitar apoyo por parte de las instituciones educativas. Se requiere de un claro

esfuerzo articulado entre los agentes involucrados para que puedan generar recursos que les permita participar activamente en el crecimiento y desarrollo de los sujetos con AC.

Por otra parte, uno de los principales factores de riesgo en estas personas es la baja tolerancia a la frustración, relacionado a la sensibilidad e intensidad emocional ante situaciones percibidas como estresantes. Todo ello, sumado a la desmotivación en un contexto educativo poco retador y las altas expectativas de los agentes externos, pueden desencadenar reacciones que generan un desajuste psicosocial del individuo. Por ende, se hace necesario ejecutar programas de enriquecimiento que permitan el desarrollo del pensamiento divergente, la creatividad y las habilidades sociales, con la finalidad de volverlos más competentes y que puedan también ajustarse a las necesidades de su entorno.

Ante ello, Pérez (2019), propone un programa que busca mejorar la tolerancia a la frustración de niños y niñas con AC. La muestra sumó un total de 9 estudiantes con edades entre los 7 y 9 años. Para los fines de la investigación, se consideró conveniente crear un cuestionario de 10 indicadores que evaluaran la presencia o ausencia de tres tipos de conductas: interiorización, externalización y quejas. Los resultados obtenidos en la intervención señalaron que no hay diferencias significativas en los participantes, pero ello debido a las limitaciones del estudio, tales como la muestra reducida y la cantidad de sesiones realizadas. No obstante, en el grupo se pudo percibir una ligera disminución de la presencia de los indicadores que midieron la tolerancia a la frustración.

Ante lo expuesto, se puede evidenciar que los programas de intervención no han tenido un alcance significativo que permita evidenciar mejoras en los niños con AC, ante necesidades latentes que perjudican su adaptación al entorno social. En tal sentido, es fundamental impulsar la creación de programas funcionales para ello es necesario generar investigación experimental con alcance, generalización y efectividad.

#### **2.4. Reflexiones teóricas sobre el tema**

La presente investigación trató de reflejar los perfiles intelectuales y las características socioemocionales que intervienen en el desarrollo de las altas capacidades de forma que se pueda tener conocimiento de los aspectos a abordar frente a las demandas de esta población. Asimismo, tal comprensión contribuye con la desestigmatización de atribuciones negativas sobre las condiciones socioemocionales con las que se suele etiquetar a las personas más capaces, esto debido al desconocimiento y falta de involucramiento por parte de los agentes sociales (familia, escuela, sociedad, gobierno).

Los avances más importantes se han dado, principalmente, en países desarrollados, cuyas repercusiones han demostrado que, si se realiza una identificación temprana, se brindan las condiciones necesarias para potenciar el talento tanto dentro como fuera de la escuela y se les reconoce oportunamente a nivel social, se pueden prevenir y atenuar situaciones de riesgo que vulneren su estado de salud mental.

La literatura demuestra que han sido varios los esfuerzos por tratar de visibilizar las conceptualizaciones, condiciones y necesidades de esta población, sin embargo, dista mucho de la práctica.

Respecto a los modelos teóricos propuestos, se rescata lo siguiente. Los primeros estudios se orientaron a brindar una perspectiva unidimensional de la alta capacidad, reduciendo la potencialidad solo al área intelectual (Smitherman, 2013; Camacho, 2016; Ordinola, 2019; Tourón, 2020). Posteriormente, surgen propuestas

basadas en una mirada multidimensional, incluyendo variables psicosociales y ambientales como factores causales del desarrollo del potencial. Gagné, fue uno de los teóricos que explicó cómo las condiciones genéticas y los catalizadores intrapersonales y ambientales, mediados por el proceso madurativo y el aprendizaje no formal y formal, explican la expresión de la excepcionalidad en sus diferentes niveles (Peña, 2006; Gagné, 2015; Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrell, 2015; Quílez y Lozano, 2020; Fernández, 2020).

Por su parte, Stenberg y Renzulli contribuyeron a facilitar el proceso de identificación de la AC. Esta propuesta contrasta con la de los autores anteriores puesto que involucra los factores no intelectuales tales como la creatividad, motivación intrínseca, productividad, valor, excelencia y rareza como características diferenciales de las personas con habilidades destacables (Culross, Jolly y Winkler, 2013; Martínez-Otero, Ribeiro y Gaeta, 2018; Quílez y Lozano, 2020).

Los modelos teóricos presentados intentan dar explicación de la complejidad de la alta capacidad para comprender los factores asociados que impactan directamente en su desenvolvimiento. Aunado a las características intelectuales y biológicas de desarrollo se encuentran los catalizadores externos los cuales tienen una gran influencia en el desarrollo del potencial, puesto que predisponen las condiciones para que este encuentre los estímulos propicios para emerger, es por ello que la falta de atención oportuna a sus necesidades, la carencia de recursos para la atención oportuna o el desconocimiento de la condición pueden desacelerar el proceso de conversión del potencial a competencia, así como desencadenar en ellos un desajuste emocional que

se manifiesta mediante alteraciones físicas, psicológicas y sociales con llevándolos a experimentar desmotivación, ansiedad, frustración, depresión, baja autoestima entre otros indicadores perjudiciales para su salud mental. Asimismo, la percepción y confianza en sus capacidades puede verse afectada menguando la posibilidad de que el potencial se concrete (Fernández, 2020).

Pese a que existe una tendencia a considerar que las personas con AC son más vulnerables a padecer dificultades sociales y/o emocionales, existen autores que contrastan esta propuesta. Una de las características de las AC a la que se le atribuye esta tendencia a la sensibilidad es la sobreexcitabilidad, la cual funciona como variable moduladora del perfeccionismo. Ante ello, autores como Mofield y Parker (2015) evidenciaron que debe existir un equilibrio entre la OE emocional, intelectual y de imaginación para que se desarrolle un perfeccionismo sano. Esos hallazgos concuerdan con los encontrados por Sastre-Riba y Fonseca-Predero (2019) quienes refieren que el perfeccionismo es un constructo multidimensional y complejo, en el que se destaca un componente cognitivo y emocional que facilita o dificulta el logro de la excelencia. Las características diferenciales contribuyen a favorecer o estancar el desarrollo del potencial, por lo que es importante una identificación y atención oportuna para amortiguar los efectos negativos y potenciar los positivos.

En conjunto, los estudios presentados demuestran las características diferenciales de las personas con AC que influyen en el desarrollo de las capacidades intelectuales y pueden llegar a interferir en su calidad de vida o bienestar. En los estudios se pudieron evidenciar indicadores de depresión, puntajes bajos en

funcionamiento social e implicancia afectiva y una percepción negativa de su salud física, asociada a las actividades sociales y culturales en las que no suelen desenvolverse. Estos indicadores específicos en la niñez pueden generar en un futuro resistencias al cambio y falta de adaptación al contexto. Los estudios mostrados son de distinta naturaleza, pero todos reflejan la necesidad de identificar los signos de alarma a tiempo para intervenir con programas preventivo, promocionales o de entrenamiento que disminuyan los efectos negativos y los doten de factores protectores. Además, se considera necesario incluir el estudio de la actuación de los agentes que acompañan en el crecimiento de las personas con AC.

## **2.5. Impacto teórico y social del tema**

La investigación en el campo de las altas capacidades ha ido tomando relevancia en el transcurso del tiempo, principalmente por reconocer la importancia de priorizar el capital humano en la sociedad. Aun así, sigue habiendo vacíos en la práctica que impiden que se articule un adecuado abordaje para la atención a las necesidades de esta población. Sumado a ello, existe escasa información a nivel de Nacional y de Latinoamérica sobre la realidad de las condiciones psicosociales y estructurales que impactan en el desarrollo de esta población.

Según lo mencionado, la investigación realizada genera un impacto a nivel teórico y social en el área de la psicología y afines, puesto que brinda información relevante que puede ser empleada con el fin de mejorar las condiciones para atender de

manera óptima las demandas de esta población. A continuación, se señalan las contribuciones a cada una de las áreas de la psicología relacionadas al tema:

En primer lugar, encontramos que el conocimiento de los factores de riesgo (sobreexcitabilidad, vínculos muy intensos, perfeccionismo, excesiva conciencia ética y moral y la falta de apoyo), que desencadenan alteraciones emocionales, intrapersonales e interpersonales en individuos con AC, permite poder tomar acciones preventivas para disminuir su impacto negativo en ellos. En este sentido, las contribuciones a nivel teórico facultan al área de la psicología de la salud para analizar los factores que obstaculizan la adecuada adaptación de los niñas, niños y adolescentes con AC a su entorno y proponer acciones para enfrentarlos. Asimismo, se pueden plantear estrategias de intervención que favorezcan el fortalecimiento y articulación de los factores protectores (motivación, creatividad, capacidades intelectuales destacables, entre otros) que intervienen en el desarrollo del potencial y el estado de bienestar de estas personas, tales como atenciones psicológicas orientadas a fortalecer el autoestima y concepto de sí mismo, la aceptación de tener alta capacidad y donde brinden herramientas complementarias para adaptarse al entorno. Todo ello con el fin de que puedan crecer en un entorno seguro, donde se sientan apoyados y valorados, generando un impacto positivo en su calidad de vida (González-Cabrera, Tourón, Machimbarrena, León-Mejía, Guiterrez-Ortega, 2019).

Otro aporte importante se dirige al área de la psicología educativa, la cual tiene implicaciones esenciales en el desarrollo del talento. El entorno educativo es, muchas veces, el primer espacio de identificación temprana de aquellos niños y/o adolescentes

más capaces, por lo que capacitar a los docentes y padres de familia sobre el tema sería una de las primeras acciones a realizar. Luego de ello, la literatura nos permite visualizar que las condiciones físicas y educativas que se promueven en la escuela impactan en el desarrollo o estancamiento del talento, por lo que la promoción de programas educativos estimulantes y retadores sería una segunda línea de acción. Además, en este entorno educativo participan los 3 agentes principales (docente, familia y alumno) que impactan directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ello, se debe fomentar un espacio de reflexión respecto al tema donde se psico eduque sobre las necesidades directas del estudiante con AC para generar propuestas funcionales que promuevan la construcción de aprendizaje significativo, creativo y retador.

Frente a lo expuesto, se rescata la importancia de dar a conocer los programas de enriquecimiento que se aplican tanto dentro como fuera del aula y que han sido implementados en otros países surtiendo efectos positivos en los alumnos con esta condición. El reto consiste en adaptar dichos programas a las condiciones sociales, culturales y educativas de nuestro país, para que se puedan mantener en el tiempo y le permitan a los niños y adolescentes incrementar su autoeficacia y seguridad en sí mismos.

Un tercer aporte se dirige al área de la psicología relacional o sistémica, la cual analiza la influencia de las relaciones en el comportamiento del individuo. Tener un hijo con altas capacidades también influye en la dinámica familiar y en la respuesta de los padres ante las demandas del hijo. El sentimiento de autoeficacia parental, que hace

referencia a la confianza que tienen los padres en sus capacidades para mediar el desarrollo del potencial de sus hijos, puede verse afectada. Esto desencadena sentimientos de inferioridad o frustración por considerar que no son lo suficientemente capaces de fomentar entornos estimulantes para sus hijos. Por el contrario, otro impacto negativo que puede acontecer es que, al identificar a un miembro con habilidades excepcionales dentro de la familia, los cuidadores primarios pueden adoptar una postura de sobreexigencia conduciendo a la persona con AC al estancamiento. La información proporcionada a este campo le permite al psicólogo sistémico evaluar el grado de riesgo del tipo de estilo de crianza que utilizan los padres sobre sus hijos con AC; así como también acompañar en la comprensión del efecto positivo que pueden tener en ellos. Se propone fomentar grupos de apoyo, talleres o proyectos enfocados en acompañar a padres que no sepan cómo actuar con hijos con AC.

Por su parte, la psicología de la creatividad cumple un rol fundamental en el proceso del desarrollo del potencial. En principio, la creatividad es una de las características principales para considerar que un individuo tiene capacidades destacables. Es de vital importancia que se generen mayores estudios sobre las implicaciones a nivel cerebral de la creatividad y la expresión de ésta en personas con AC. El psicólogo que trabaja en el área de la excepcionalidad y creatividad podrá adaptar las condiciones necesarias para que el alumno con AC pueda seguir explotando su potencial creativo.

Finalmente, se estiman contribuciones a nivel de la psicología social. Conocer sobre el desarrollo evolutivo y las características diferenciales de los sujetos con AC

disminuye los estigmas sociales que frecuentemente se atribuyen a las personas con esta condición. Para lograrlo, es necesario realizar investigaciones que reflejen la realidad de esta población en el Perú. En base a ello, se pueden promover actividades psicoeducativas que permitan concientizar sobre lo que implica tener altas capacidades en el contexto peruano y las limitaciones a las que se enfrentan a causa del desconocimiento y la desinformación. Del mismo modo, se espera que se puedan reconocer a nivel social los logros alcanzados por los estudiantes con AC y las contribuciones que realizan al medio, teniendo un impacto positivo en su confianza y motivación (Endara y Jalca, 2020).

Como ya se mencionó anteriormente, en nuestro país existen escasas investigaciones sobre el tema, especialmente a nivel de programas de intervención e instrumentos de evaluación validados para su uso en el contexto peruano. El evidenciar este tipo de vacíos permitirá promover, en la práctica, mayor investigación que favorezca la identificación, atención y acompañamiento oportuno a niños, niñas y adolescentes con altas capacidades.

Los puntos mencionados anteriormente han sido abordados desde el campo de la psicología y se han brindado alcances que contribuyen al crecimiento de la práctica profesional, sin embargo, es importante rescatar el aporte de la investigación dentro de la realidad peruana. Como se mencionó con anterioridad, la Ley de Educación General contempla una serie de acciones que buscan velar por la atención oportuna en el proceso de identificación, desarrollo e inserción educativa de los alumnos con AC. En ella se contemplan las condiciones y compromisos que deben asumir las entidades estatales, las instituciones educativas y la sociedad con el fin de favorecer espacios

estimulantes para el óptimo desarrollo de niños talentosos y superdotados. No obstante, hay una brecha entre la propuesta legislativa y la puesta en marcha de estas acciones, por lo que la presente investigación contribuye a generar mayor conciencia de las características de niños y adolescentes con AC para acompañarlos, guiarlos, brindarles seguridad y oportunidades de crecimiento. Los hallazgos obtenidos en la presente investigación no son concluyentes por lo que se deben tomar como referentes para seguir indagando en este campo de acción. Asimismo, es importante contemplar las características socioculturales y estructurales de nuestro país, ya que el impacto de los catalizadores ambientales son un gran influyente en el fomento o estancamiento de esta condición (El Peruano, 2021; Endara y Jalca, 2020).

### 3. CONCLUSIONES

- El trabajo de investigación contribuye a reconocer que tener Altas Capacidades es una condición que abarca diferentes perfiles intelectuales (superdotación, talento y precocidad) dentro de los cuales se articulan diferentes variables que posibilitan o estancan el desarrollo del potencial. Bajo el análisis del estudio, se ha podido identificar que las características diferenciales de las personas con AC no siempre son un factor de riesgo para adaptarse al medio y que los catalizadores ambientales tienen una influencia significativa sobre el mismo.
- Se ha evidenciado la escasa información respecto al tema a nivel nacional. Además, la mayoría de las investigaciones centralizan su estudio en la etapa escolar, impidiendo que se realice un adecuado análisis intergeneracional que permitiera conocer las características destacadas en cada grupo etario y cómo afecta la atención o desatención de las altas capacidades en las etapas tempranas a las posteriores.
- Existen pocas herramientas validadas en Perú para identificar a personas altamente capaces. Asimismo, los programas de intervención implementados resultan tener una duración de vida corta, por la falta de apoyo del estado y la sociedad. Asimismo, esto contribuye con el diseño de programas que intervengan con familias de niños y adolescentes con AC, ya que su formación permite una mejor atención a las necesidades de esta población (González-Cabrera, Tourón, Machimbarrena, León-Mejía, Guitierrez-Ortega, 2019).

- Los problemas estructurales limitan el acceso a niñas, niños y adolescentes de bajo nivel socioeconómico a programas efectivos que garanticen su desarrollo. Además, los estudios en su mayoría se han realizado en población con AC de estrato socioeconómico medio alto.

### **Aporte personal del investigador**

Con el estudio se ha buscado visibilizar las características y condiciones de desarrollo de una población que ha tenido mayor atención en los últimos años, pero que aún depende de factores externos como el nivel socioeconómico, el conocimiento de la familia y el sistema educativo, la cultura, sociedad y la atención gubernamental para responder de manera efectiva a su condición. Los alcances encontrados permiten diferenciar el término de altas capacidades con el de superdotación, incluyendo a este último dentro del espectro de AC existente.

La revisión ha señalado características socioemocionales que pueden vulnerar el bienestar de niños y adolescentes con AC basado en estudios que han encontrado que tienden a presentar un estado de ánimo más triste, un debilitado autoconcepto, baja tolerancia a la frustración y una tendencia al perfeccionismo poco sano. A pesar de ello, las diferencias encontradas con la población de niños no dotados no son significativas, lo que no minimiza que las señales de alerta deban ser identificadas a tiempo.

En síntesis, el campo de las altas capacidades aún requiere de mayores estudios donde se identifiquen variables que puedan afectar el libre desarrollo del potencial. En nuestro país, aún es débil la investigación en esta área, lo que aumenta la importancia

de que se realicen estudios como este para seguir promoviendo el conocimiento y la atención oportuna, justa y de calidad.

### **Limitaciones del estudio**

La presente investigación ha pretendido recopilar información sobre las características que describen a niñas, niños y adolescentes con altas capacidades. A pesar de los esfuerzos por recopilar información pertinente y de alto alcance, la cantidad de artículos incluidos en la investigación fue limitado, lo que imposibilita la generalización de los hallazgos encontrados. Asimismo, los estudios descritos presentan sesgo producido por las diferencias culturales, educativas y sociales en las que se desarrollaron, lo que supone un tratamiento diferenciado a las altas capacidades. Finalmente, en los diferentes estudios desarrollados se han utilizado instrumentos que han rescatado información desde diferentes perspectivas, ya sea por parte de los especialistas, docentes o desde el mismo sujeto con AC, sin embargo, sería de mayor utilidad que se realicen estudios que triangulen las diferentes perspectivas para tener un impacto más significativo (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021).

## REFERENCIAS

- Alarcón, D. y Bárrig, P. (2015). Conductas internalizantes y externalizantes en adolescentes. *Liberabit. Revista de Psicología*, 21(2), 253-259.  
<https://www.redalyc.org/pdf/686/68643124008.pdf>
- Aguilar-Parra, J. M., Manzano-León, A., Trigueros, R., Fernández-Campoy, J. M., Alcaraz-Ibáñez, M. (2016). Reducción de la disincronía social y psicomotora de niños y niñas con altas capacidades a través del deporte. *Grupo de investigación—Análisis Clínico y Experimental de los Trastornos del Espectro Esquizofrénico*, 760.  
<https://www.torrossa.com/gs/resourceProxy?an=4020816&publisher=FZW949#page=180>
- Algaba-Mesa, A. y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60-74.  
<https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B. y Vigo, P. (2013). *Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales*.  
[https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/es\\_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c\\_Pub\\_EJ\\_altas\\_capacidades\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf)

- Barcelata-Eguiarte, B. y Márquez-Caraveo, M. (2018). Estudios de Validez del Youth Self Report/11-18 en adolescentes Mexicanos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 50(1), 107-122. <https://doi.org/10.21865/RIDEP50.1.09>
- Benavente, M., Cova, F., Alfaro, J. y Varela, J. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en los Estudiantes (SLSS) de Huebner en niños y niñas de 10 a 12 años de Chile. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 1(50), 57-70. <https://doi.org/10.21865/RIDEP50.1.05>
- Borges, Á., Nieto, I., Moreno, C. y López-Aymes, G. (2016). Medida de la efectividad del Programa Integral para Altas Capacidades (PIPAC): expectativas del programa para padres en las ediciones de España y México. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*, 2(2), 32-45. [www.talincrea.cucs.udg.mx](http://www.talincrea.cucs.udg.mx)
- Brody, L. (2015). El estudio de Julian C. Stanley sobre talento excepcional: Una aproximación personalizada para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes con altas capacidades. *Revista de Educación*, 368, 174-195. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-292>
- Cassia, T., Rosa, C. y Volpe, M. (2016). Escala de Evaluación de altas habilidades / superdotación - versión del profesor: validez de contenido. *Revista interdisciplinarias em Psicologia, Londrina*, 7(1), 103-123. 10.5433/2236-6407.2016v7n1p103
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J., y Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs.

Unidentified Students: A Relationship Model. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3266.  
<https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)

Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. (2008). *Definiciones Científicas de Altas Capacidades*. Ministerio de Educación, España.

Consejo general de Colegios Oficiales de Médicos de España, Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades y Fundación para la Formación. (2014). *Guía Científica de las Altas Capacidades*. Ministerio de Educación, España.  
<https://altascapacidadescse.org/cse/shop/Guia%20Cient%20adfica%20ICP18.pdf>

Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. (2021). Diccionario de las altas capacidades y de la educación inclusiva. *Anexo de la Guía Científica de las Altas Capacidades*. Ministerio de Educación, España.  
<https://altascapacidadescse.org/cse/diccionario.pdf>

Corbalán, F., Martínez, F., Donolo, D., Alonso, C, Tejerina, M. y Limiñana, R. (2015). *CREA. Inteligencia creativa: Una medida cognitiva de la creatividad*. TEA Ediciones. [https://web.teaediciones.com/Ejemplos/CREA-MANUAL-2015\\_extracto.pdf](https://web.teaediciones.com/Ejemplos/CREA-MANUAL-2015_extracto.pdf)

- Coneo, E., Alvarez, M y Amed, E. (2020). Inteligencia verbal - no verbal y factores asociados, en niños escolarizados de 4 y 5 años de edad. *Revista Espacios*, 41(16), 3. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n16/a20v41n16p03.pdf>
- Culross, R. R., Jolly, J. L., y Winkler, D. (2013). Facilitating grade acceleration: Revisiting the wisdom of John Feldhusen. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 35(1), 36–46. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740601>
- Esteves, Z., Colcha, R., Balladares, J. y Cherres, E. (2019). Análisis comparativo de los estudiantes superdotados del Ecuador y Perú. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Kiononía*, 4(8), 710-721. 10.35381/r.k.v4i8.379
- Presidente de la República del Perú. (2021, 11 de mayo). *Decreto Supremo que modifica el Reglamento de la Ley N°28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N° 011-2012-ED*. Diario El Peruano. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/2160460/DS%20N%C2%B0%20007-2021-MINEDU%20%28NL%2BDL%29.pdf.pdf>
- Engi, S. y Holdnack, J. (2021). *Manual técnico y de interpretación Weschler*. <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-adolfo-ibanez/clinica-psicopatologica-infantil/manual-tecnico-e-interpretacion-wisc-v/20137426>
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., y Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 197. <https://doi.org/10.1037/spq0000080>

- Eren, F., Çete, A., Avcil, S. y Baykara, B. (2018). Emotional and Behavioral Characteristics of Gifted Children and Their Families. *Noro psikiyatri arsivi*, 55(2), 105–112. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>
- Etxebarria, A.; Arpide, X.; Badiola, G. y Martinez, M. (2019). *Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades*. [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/es\\_def/adjuntos/escuela-inclusiva/1002019004c\\_Pub\\_EJ\\_altas\\_capacidades\\_20-22\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/1002019004c_Pub_EJ_altas_capacidades_20-22_c.pdf)
- Fernández, M. (2020). *Altas Capacidades Intelectuales. Congreso de Actualización Pediatría 2020*. Madrid: Lúa Ediciones, p. 507-514.
- Fernández, F. (2018). La teoría de la desintegración positiva de Dabrowski: Una herramienta psicoeducativa para el Counseling y el desarrollo de las personas superdotadas [tesis de maestría, Universidad de Valencia].
- França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., y Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288- 295. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400006>
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39. 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289
- Gómez-Arizaga, M., Truffello, A. y Kraus, B. (2019). Percepciones parentales respecto a la experiencia académica y social de sus hijos con altas capacidades. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 156-177. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v58n3/0718-9729-perseduc-58-03-156.pdf>

- Gómez, C. (2015). *Programa de Intervención para el desarrollo, mejora y buen funcionamiento de las habilidades socioemocionales y la adaptación social al entorno en el alumnado adolescente con Altas Capacidades* [tesis de maestría, Universidad de Cádiz].  
<https://rodin.uca.es/bitstream/handle/10498/18483/TFM.ClaraIsabelGomezLopez.Febrero2016..pdf>
- González-Cabrera, J., Touron, J., Machimbarrema, J., León-Mejía, A., Gutiérrez-Ortega, M., (2019). Exploratory study on bullying in gifted students: prevalence and psychological wellbeing. *Revista de Educación*, 86(8), 187-206 <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-386-432>
- Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fourneret, P., Revol, O., y Baleyte, J. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Paediatric Neurology*, 19(4), 402-410. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006>
- Hernández, D. y Gutierrez, M. (2014). Estudio de la Alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, pp. 251-272.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education.
- Hincapié, D., López-Boo, F. y Rubio-Codina, M. (2020). *El alto costo del COVID-19 para los niños. Estrategias para mitigar su impacto en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.

<https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19-para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>

Kostogianni, N. y Andronikof, A. (2014). Self-esteem and giftedness: a Rorschach Comprehensive System study. *Encephale*, 40(1), pp. 3-8. 10.1016/j.encep.2013.01.001.

Leire, A. y Garamendi, L. (2020). Percepción del profesorado de Educación Primaria sobre las características y la detección del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Educación*, 390, 103-127. 10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467

Martínez-Otero, V., Ribeiro, U. y Gaeta, L. (2018). La superdotación en la enseñanza primaria: validación de una escala de observación para profesores. *Cadernos de Pesquisa*, 25(4), 71-86. <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n4p71-86>

Mofield, E. y Parker, M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in Gifted Adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1177/0162353215607324>

Montoya-Rodas, S. y Ospina-Serna, H. (2020). Superdotación e identidad: líneas y métodos. Lectura internacional desde Colombia. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13, 1-23. 10.11144/Javeriana.m13.silm

Monasterio, O. (2014). *Las sobre-excitabilidades en el alumnado de educación primaria con altas capacidades intelectuales. Diferencias entre géneros.* [https://www.arnac.org/wp-content/uploads/2012/04/Estudio\\_Sobre-excitabilidades.pdf](https://www.arnac.org/wp-content/uploads/2012/04/Estudio_Sobre-excitabilidades.pdf)

- McCarney, S. y House, S. (2018). Gifted Evaluation Scale Fourth Edition (GES-4).  
<https://www.hawthorne-ed.com/images/gifted/samples/h01150.pdf>
- Ortuño, P. (2015). Aspectos clínicos en el diagnóstico de las Altas Capacidades.  
Universidad de Castilla-La Mancha.  
<https://www.altacapacidadescse.org/Ponencia2.pdf>
- Ordinola, C. (2019). Los niños superdotados (tesis de licenciatura). Universidad Nacional de Tumbes, Lima, Perú.  
<http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/1336>
- Organización Mundial de la Salud. (OMS, 2013). Plan de Acción sobre Salud Mental 2013-2020.  
[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029_spa.pdf)
- Pérez, E., Heredia, D., Furlán, L., Zalazar, P., Lescano, C., Pfeiffer, S. y Rosado, J. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala de Clasificación del Talento (Gifted Rating Scales-forma-escolar, GRS-S) en una muestra argentina. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias afines*, 9(3), 134-141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483549016019>
- Peñas, M. (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Ministerio de Educación, Política social y Deporte, España. [https://altacapacidadescse.org/cse/pdf/Tesis\\_Completa.pdf](https://altacapacidadescse.org/cse/pdf/Tesis_Completa.pdf)
- Artola, T., Ancillo, I., Barraca, J., Mosteiro, P. y Barraca, J. (2010). *Prueba de Imaginación Creativa para niños (PIC-N)*. TEA Ediciones.

<https://web.teaediciones.com/PIC-N--PRUEBA-DE-IMAGINACION-CREATIVA---NINOS.aspx>

Pfeiffer, S. (2015). El modelo tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, 368, pp. 66-95.  
10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293

Quílez, A. y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza y Teaching*, 38(1), 69-85.  
<https://doi.org/10.14201/et20203816985>

Ramiro, O., Navarro, J., Menacho, I., López, M. y García, M. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 72-78.  
<https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.12.001>

Renzulli, J. S. (2016). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues*, pp. 55-90.  
10.1017/CBO9780511610455.015

Rodríguez-Naviera, E. y Borges, Á. (2019). Programas extraescolares: una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 19-27.

Sánchez, C. (2006). *Configuración cognitivo-emocional en alumnos de altas habilidades* [tesis doctoral, Universidad de Murcia].  
<http://hdl.handle.net/10803/10993>

- Sternberg, R., Prieto, M. y Castejón. (2000). Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel-H) en una muestra española: resultados preliminares. *Psicothema*, 12(4), 642-647.  
<https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7773/7637>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., y Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65.  
10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., y Worrell, F. C. (2018). Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted education. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, y M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 231–245). American Psychological Association.  
<https://doi.org/10.1037/0000038-015>
- Smitherman, H. (2013). Effect of students' behavioral characteristics on teachers' referral decisions in gifted education [tesis de doctorado, University of Alabama].  
<https://www.proquest.com/docview/1504840549/CFB27DAED9524668PQ/1?accountid=42404>
- Tetreault, N., Haase, J. y Duncan, S. (2016). *El cerebro Superdotado*.  
<https://apacba.org/apacba/wp-content/uploads/2019/11/EL-CEREBRO-SUPERDOTADO.pdf>
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>.

- Turakitwanakan, W., Saiyudthong, S., Srisurapanon, S., y Anurutwong, A. (2010). The comparative study of depression between gifted children and normal children. *Journal of the Medical Association of Thailand = Chotmaihet thangkaet*, 93(2), 9–14.
- Urban, S., Camos, V., Habersaat, S., y Stéphan, P. (2018). Faces presenting sadness enhance self-control abilities in gifted adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(3), 514-520. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12241>
- Valadez, D., Betancourt, J., Flores, J., Rodríguez-Naveiras, E. y Borges, A. (2020). Evaluation of the Effects of Grouping High Capacity Students in Academic Achievement and Creativity. *Sustainability*, 12(45), 1-21. [10.3390/su12114513](https://doi.org/10.3390/su12114513)
- Vogl, K. y Preckel, F. (2014). Full-Time Ability Grouping of Gifted Students: Impacts on Social Self-Concept and School-Related Attitudes. *Gifted Child Quarterly*, 58(1), 51-68. [10.1177/0016986213513795](https://doi.org/10.1177/0016986213513795)
- Vötter, B. (2019). Crisis of Meaning and Subjective Well-Being: The Mediating Role of Resilience and Self-Control among Gifted Adults. *Behavioral Sciences*, 10(1), 15. [10.3390/bs10010015](https://doi.org/10.3390/bs10010015)
- Yildiz, S., Altay, N. y Kilicarslan, E. (2017). Health, Care and Family Problems in Gifted Children: A Literature Review. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(3), 15–24. [10.17478/JEGYS.2017.62](https://doi.org/10.17478/JEGYS.2017.62)

Yuste, C., Yuste, D. y Galve, J. (2018). BADyG, Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales. Editorial CEPE (Ciencias de la Educación Preescolar y Especial).  
<https://dintest.es/evaluacion/badyg/>