

TESIS DOCTORAL

ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES DE CANTABRIA:  
REPRESENTACIONES Y MOTIVACIONES

PhD THESIS

GIFTED ADOLESCENTS IN CANTABRIA:  
REPRESENTATIONS AND MOTIVATIONS

AUTORA

FABIOLA BAQUERO GOMIDE

DIRECTORA

ALBA IBÁÑEZ GARCIA

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

UNIVERSIDAD DA CORUÑA/UNIVERSIDAD DE OVIEDO/ UNIVERSIDAD DE

SANTIAGO DE COMPOSTELA/UNIVERSIDAD DE VIGO

Escuela de Doctorado de la Universidad de Cantabria

Santander 2024



TESIS DOCTORAL

ADOLESCENTES CON ALTAS CAPACIDADES DE CANTABRIA:  
REPRESENTACIONES Y MOTIVACIONES

PhD THESIS

GIFTED ADOLESCENTS IN CANTABRIA:  
REPRESENTATIONS AND MOTIVATIONS

AUTORA

FABIOLA BAQUERO GOMIDE

DIRECTORA

ALBA IBÁÑEZ GARCIA



Doctorado Interuniversitario  
Equidad e Innovación en Educación



Universidad de  
Oviedo



Universida de Vigo



**Dedicatoria**

*A la memoria de mi querido padre,*

*nacido en Santander en 1927,*

*un hombre extraordinariamente talentoso*



“La pluralidad es la condición de la acción humana debido a que todos somos lo mismo, es decir, humanos, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá”

*Hanna Arendt*



## RECONOCIMIENTO

La realización de este trabajo ha sido posible gracias a la colaboración, los esfuerzos, el apoyo y la confianza de muchas personas, a las que quiero expresar mi más sincero agradecimiento.

Agradezco sinceramente a Dr. Alba Ibáñez García por haberme recibido en el programa de doctorado con amabilidad y confianza. Gracias por su hospitalidad y compromiso, así como su apoyo incondicional, que fueron clave para mi integración en la Universidad de Cantabria y en el programa Amentúrate. Valoro enormemente nuestros encuentros matutinos para discusiones académicas en su despacho, así como las horas dedicadas a la corrección de los artículos, búsqueda de revistas a publicar y la compañía en congresos y talleres compartidos. Todos los momentos han sido invaluable. Agradezco los momentos informales de cafés y risas, así como la introducción a su círculo social y profesional al compartir conmigo su familia, sus hijos (Gabi y Mateo) y sus amigas tan queridas: Tere y Vero. Su ejemplo de delicadeza y apoyo afectuoso han sido fundamentales para mi adaptación como forastera y concluir esta tesis. Estos agradecimientos reflejan mi profundo reconocimiento por su contribución significativa a mi experiencia doctoral.

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a las profesoras Teresa Gallego (Tere) y Verónica Guillén (Vero) de la Universidad de Cantabria por su valiosa contribución a este proyecto y por la extraordinaria asistencia brindada durante el trabajo de campo. Tere, agradezco sinceramente tus correcciones en los textos y la paciencia al explicarme expresiones cotidianas del español que desconocía. Tu cariño y amabilidad quedarán guardados en mi corazón. Vero, tu enfoque práctico, sincero y directo ha sido fundamental para que comprenda el uso de aplicaciones tecnológicas, datos estadísticos y la correcta aplicación de las normas APA, contribuyendo significativamente a mi formación. En los momentos más informales, la elección de lugares para visitar, tus sugerencias gastronómicas y compañía fueron realmente placenteros. Agradezco sinceramente los momentos compartidos y la grata experiencia.

A la Dra. Mariza Vieira da Silva, quien me introdujo al ámbito de la investigación y la vida académica en la Universidad Católica de Brasilia como mi orientadora de maestría en 2001. Desde entonces, hemos continuado juntas como colegas, investigadoras, amigas y confidentes, tanto en el entorno universitario como en la vida diaria. Agradezco sinceramente su confianza desde el principio, por permitirme aprender a su lado y por enseñarme a perseverar, cuestionar verdades

establecidas y dar nuevos sentidos a la vida. Agradezco sinceramente las recomendaciones de lectura, tanto académicas como literarias, así como la disposición para compartir conocimientos y participar en grupos de investigación. Pero, sobre todo, agradezco su constante apoyo y presencia a lo largo de este camino compartido.

Quiero expresar mi agradecimiento a mis antiguos profesores de la Universidad de Brasilia y de la Universidad Católica de Brasilia, quienes fueron compañeros en una trayectoria académica que ha dejado una profunda huella en mi persona. En particular, agradezco a la profesora Denise Fleith y a la profesora Angela Virgolim, incansables en la formación de profesionales en educación para las Altas Capacidades en Brasilia. Fue con ellas que mi comprensión de este fenómeno comenzó, a través de la lectura de sus libros y la participación en sus disciplinas universitarias. Su apertura, disposición para compartir y transmitir conocimientos y prácticas me han acompañado siempre, siendo modelos de perseverancia, competencia y compromiso.

También quiero rendir homenaje a los profesores Irma Débora P. Niquini (en memoria), Padre José Romualdo De Gaspari y Profesor Luis Síveres de la Universidad Católica de Brasilia, quienes confiaron en mí y me abrieron puertas en la vida académica. El espíritu extensionista y cristiano que cultivaron viven en mí como una inspiración continua.

Agradezco también a mis colegas de la Secretaría de Estado y Educación, especialmente a todos los psicólogos y profesores de la sala de recursos para altas habilidades y superdotación de Brasilia, destacando a mis compañeros de la sala del Paranoá e Itapoã (Lucimar, Mylma y Tiago). Aunque no mantienen una relación directa con este trabajo, su contribución ha sido fundamental para despertar mi interés en esta área y ha fortalecido mi convicción de que la intervención con estos estudiantes, en particular en Brasil, representa una alternativa eficaz para sacarlos de situaciones de vulnerabilidad y fomentar el desarrollo de sus talentos.

A los estudiantes de Altas Capacidades con quienes tuve el placer de conocer y trabajar en el proyecto Amentúrate (España) y en la sala de recursos de Brasilia, les agradezco el apoyo emocional que, de manera inconsciente, me han brindado. Gracias por transmitirme tanto respeto, cariño y confianza. Aprecio la oportunidad de analizar sus producciones y discutir sobre sus inseguridades y posibilidades de futuro. Gracias por permitirme caminar a su lado. Me alegra haber conocido a cada uno de vosotros.

Mi agradecimiento a la Secretaria de Estado y Educación de Brasilia por la licencia remunerada para estudios doctorales, así como a la Universidad de Cantabria por las ayudas para la asistencia a congresos y por financiar mi estancia en la Universidad de Catania.

Finalmente, pero igualmente crucial, expreso mi agradecimiento a mi familia. A mis padres, quienes me brindaron la oportunidad de recibir una educación de calidad, un hogar saludable y feliz, además de ser ejemplos destacados en el campo de la psicología. Soy, como se dice, "De tal palo, tal astilla". Agradezco también a mis hermanos, por el camino recorrido.

A Léo, mi compañero, amigo y cómplice de la vida, quiero expresar mi profundo agradecimiento. Muchas gracias por compartir tu vida conmigo y por no dudar en emprender un cambio de vida, de país y de trabajo por mi sueño. Te agradezco por conocerme y entenderme, por llenar mi vida y darle sentido a todo lo que hago. Aprecio enormemente lo que has hecho por mí hasta ahora y por lo que sigues haciendo. Gracias por permitirme disfrutar a tu lado de este presente continuo. Sabes que aún nos queda mucho mundo por explorar, y estoy agradecida de que lo haremos juntos.

Bia, mi amor. Mi hija encantadora. Agradezco la valentía que tuviste al aceptar este desafío de cambio de país, de amistades y de escuela. Tu madurez y alegría al explorar y vivir las novedades me fascinan, dándome la tranquilidad de poder dedicarme a la tesis con la certeza de que no solo yo estoy realizando un sueño. Te quiero.

A mi familia en España, a Tía Sole le agradezco por su amabilidad y por la fortuna de tenerla a mi lado. A Fran, Marga, Laura y Jorge, no tengo palabras para expresar mi gratitud por lo que hicieron por mí y mi familia. Tía Maite, Marco, Rosa y Marquitos, gracias por compartir conmigo momentos familiares que hicieron que no extrañara tanto mi país. A mis queridos primos de Madrid, Valladolid y Santander, muchas, muchas gracias por recibirme con tanto cariño. Ustedes me proporcionaron momentos de ligereza, risas y amor incondicional, haciendo que este sueño se volviera una realidad más llevadera y menos dolorosa. sus inseguridades y posibilidades de futuro. Gracias por permitirme caminar a su lado. Me alegra haber conocido a cada uno de vosotros.



## ÍNDICE

Reconocimiento	ix
Precisiones en el uso del lenguaje y la forma	xxii
Resumen	xxiv
Abstract	xxv

### PARTE PRIMERA: MARCO TEÓRICO

<b>PRESENTACIÓN.....</b>	<b>29</b>
<b>REFERENTES Y MARCOS .....</b>	<b>34</b>
1. Referentes conceptuales.....	34
1.1 Paradigmas de la educación para las altas capacidades .....	36
1.2 Modelos de desarrollo de talentos.....	42
1.2.1 Modelo de Renzulli.....	42
1.2.2 Modelo del desarrollo del talento femenino .....	48
1.2.3 Modelo tripartito de Pfeiffer .....	53
2. Referentes normativos y marcos regulatorios.....	60
3. Referentes estadísticos .....	68
3.1 Datos por centros educativos y grados de enseñanza .....	76
3.2 Las niñas, chicas, mujeres con AC en España .....	82
4. Marco situacional.....	90
4.1 Antecedentes de la atención educativa a las AC en Cantabria .....	94
4.2 Modelo de la Consejería de Educación de Cantabria para las AC .....	108
4.3 Asociación Cántabra de Apoyo a las Altas Capacidades Intelectuales .....	112
4.4 Programa de mentoría universitaria Amentúrate .....	113

## PARTE SEGUNDA: ESTUDIOS EMPÍRICOS

### OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICO..... 119

#### ESTUDIO 1

5. Análisis de tesis doctorales españolas (2018-2023) sobre AC .....	121
5. 1 Introducción .....	121
5.1.1 Línea del tiempo en las investigaciones acerca de AC en España.....	123
5.2 Preguntas de investigación.....	130
5.3 Método .....	130
5.3.1 Procedimientos de selección de artículos .....	131
5.4 Análisis y discusión de datos .....	132
5.4.1 ¿Cuáles han sido las tendencias en investigación más observadas? .....	135
5.4.2 ¿Cuáles son los diseños metodológicos comunes y conclusiones significativas en las tesis doctorales?.....	141
5.4.3¿Qué informaciones adicionales nos ofrecen estas tesis doctorales?.....	152
5.5 Conclusión .....	154

#### ESTUDIO 2

6. Motivaciones reveladas en las cartas de inscripción en Amentúrate .....	157
6.1 Introducción .....	157
6.1.1 Capital social de las altas capacidades.....	159
6.1.2 Teoría de la autodeterminación: un enfoque integral .....	161
6.1.3 Motivación en el contexto escolar: evidencias y perspectivas.....	164
6.2 Método .....	168
6.2.1 Participantes.....	169
6.2.2 Instrumento .....	171

6.2.3 Procedimiento .....	172
6.3 Análisis y discusión de datos .....	173
6.3.1 Revelación de las motivaciones de estudiantes AC, padres y profesionales de educación .....	174
6.3.2 Profundización de análisis motivacionales de los estudiantes AC .....	190
6.4 Conclusiones .....	204

### **ESTUDIO 3**

7. Representación social de futuros profesores sobre las AC .....	209
7.1 Introducción .....	209
7.1.2 Desafíos en la identificación de estudiantes con AC: evidencias y reflexiones .....	212
7.1.3 La pertinencia de la teoría de la representación social.....	216
7.2 Método .....	220
7.2.1 Participantes .....	220
7.2.2 Instrumento .....	222
7.2.3 Procedimiento .....	222
7.3 Análisis de datos .....	224
7.3.1 Cuadro de las cuatro casas .....	227
7.4 Discusión de datos .....	232
7.4.1 Núcleo central .....	233
7.4.2 Cuadro intermediario II.....	237
7.4.3 Cuadro intermediario III .....	237
7.4.4 Cuadro periférico .....	240
7.5 Conclusión .....	242

## **ESTUDIO 4**

8. Florecimiento del talento: estudio de caso .....	247
8.1 Introducción .....	247
8.1.1 Modelo de las fortalezas del corazón .....	250
8.2 Método .....	257
8.2.1 Participante .....	258
8.2.2 Contexto: programa Amentúrate - taller Arquitectura de Vida .....	259
8.2.3 Fuentes de datos .....	262
8.3 Análisis de datos .....	264
8.3.1 Pruebas psicológicas .....	264
8.3.2 Entrevista con la madre .....	265
8.3.3 Carta motivacional .....	268
8.3.4 Texto autodescriptivo .....	275
8.3.5 Dibujo .....	280
8.3.6 Microrrelato .....	288
8.4 Discusión de datos .....	291
8.4.1 Inteligencia emocional - IE .....	291
8.4.2 Habilidades sociales - HS .....	294
8.4.3 Fortalezas del carácter .....	300
8.5 Conclusiones .....	305

## **CONCLUSIÓN FINAL**

9. Dificultad epistemológica para nombrar y conceptualizar el fenómeno .....	310
10. Subrepresentación de colectivos vulnerables en programas de desarrollo de talentos .....	312

11. El potencial intelectual como uno de los recursos naturales más valiosos de una sociedad civilizada.....	317
<b>FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>325</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>327</b>
<b>ANEXO I Recortes cartas motivacionales - estudiantes .....</b>	<b>359</b>
<b>ANEXO II Recortes cartas motivacionales - padres .....</b>	<b>371</b>
<b>ANEXO III Recortes cartas motivacionales - profesionales de educación .....</b>	<b>379</b>

## Lista de Tablas

<b>Tabla 1</b>	Principales puntos de diferencia entre los paradigmas .....	41
<b>Tabla 2</b>	Trayectoria legislativa española para la educación de la alta capacidad .....	64
<b>Tabla 3</b>	Frecuencia de alumnado de con AC en enseñanzas no universitarias 2009-2022.....	69
<b>Tabla 4</b>	Análisis comparativo de los resultados de la evaluación PISA 2022 .....	91
<b>Tabla 5</b>	Referentes normativos que ordenan la atención a la diversidad en Cantabria.....	96
<b>Tabla 6</b>	Resumen del modelo de Cantabria para el alumnado con AC.....	109
<b>Tabla 7</b>	Total de inscripciones en el Amentúrate entre los años 2018-2021 .....	117
<b>Tabla 8</b>	Listado de los títulos de las 24 tesis.....	133
<b>Tabla 9</b>	Categorización de las tendencias en investigación .....	139
<b>Tabla 10</b>	Categorización de los temas en las tesis españolas.....	141
<b>Tabla 11</b>	Caracterización de los estudios de talento deportivo.....	142
<b>Tabla 12</b>	Caracterización de las tesis por modelos de intervención .....	143
<b>Tabla 13</b>	Caracterización de las tesis por mapeo y/o evaluación.....	145
<b>Tabla 14</b>	Descripción de los instrumentos de investigación .....	151
<b>Tabla 15</b>	Listado de profesores con mayor producción de tesis doctorales en España .....	153
<b>Tabla 16</b>	Datos sociodemográficos de los estudiantes participantes .....	170
<b>Tabla 17</b>	Frecuencia de recortes motivacionales de estudiantes AC, padres y profesionales ...	174
<b>Tabla 18</b>	Frecuencia de los recortes motivacionales de los estudiantes AC.....	177
<b>Tabla 19</b>	Frecuencia de los recortes por categoría de análisis .....	191
<b>Tabla 20</b>	Descripción estadística de los participantes.....	222
<b>Tabla 21</b>	Descripción de las evocaciones .....	225
<b>Tabla 22</b>	Descripción de las palabras que fueron evocadas en los grupos de Grado y Máster.	225

<b>Tabla 23</b> Descripción de las palabras evocadas en los grupos de estudiantes que conocían y no conocían alguien con AC .....	227
<b>Tabla 24</b> Cuadro representacional del grupo de estudiantes de grado .....	228
<b>Tabla 25</b> Cuadro representacional del grupo de estudiantes de máster .....	229
<b>Tabla 26</b> Cuadro representacional del grupo de estudiantes que conoce alguien con AC.....	230
<b>Tabla 27</b> Cuadro representacional del grupo de estudiantes que no conoce a alguien con AC.	232
<b>Tabla 28</b> Descripción de las palabras del Núcleo Central de todos los grupos .....	233
<b>Tabla 29</b> Descripción de las palabras del cuadro intermediario III de todos los grupos .....	238
<b>Tabla 30</b> Descripción de las palabras del cuadro periférico de todos los grupos .....	240
<b>Tabla 31</b> Taxonomía de las virtudes humanas y fortalezas según Peterson y Seligman .....	248
<b>Tabla 32</b> Descripción de las habilidades sociales primarias y avanzadas.....	295
<b>Tabla 33</b> Habilidades relacionadas con los sentimientos y habilidades alternativas .....	297
<b>Tabla 34</b> Descripción de las habilidades de enfrentamiento al estrés y planeamiento .....	299

## Lista de Figuras

<b>Figura 1</b>	Representación gráfica del Modelo de los Tres Anillos de Joseph Renzulli .....	44
<b>Figura 2</b>	Modelo de enriquecimiento escolar – SEM .....	47
<b>Figura 3</b>	El modelo de desarrollo del talento Noble, Subotnik y Arnold en 1999.....	51
<b>Figura 4</b>	Proporción de diagnóstico de AC por provincias por 100.000 estudiantes.....	73
<b>Figura 5</b>	Evolución del alumnado con AC por titularidad de centro educativo en España .....	77
<b>Figura 6</b>	Evolución del alumnado con AC por titularidad de centro educativo en Cantabria .....	78
<b>Figura 7</b>	Evolución del alumnado con AC por grado de enseñanza en España.....	79
<b>Figura 8</b>	Evolución del alumnado con AC por grado de enseñanza en Cantabria.....	80
<b>Figura 9</b>	Evolución de alumnado con AC por año escolar en Cantabria.....	81
<b>Figura 10</b>	Evolución del alumnado con AC por género en España .....	85
<b>Figura 11</b>	Evolución del número del alumnado con AC por género en Cantabria .....	86
<b>Figura 12</b>	Evolución del alumnado con AC por tipo de enseñanza y género en Cantabria.....	88
<b>Figura 13</b>	Diseño del programa Amentúrate.....	115
<b>Figura 16</b>	Proceso de selección de las tesis doctorales españolas en AC .....	132
<b>Figura 17</b>	Total de tesis doctorales sobre AC en España entre los años 2010-2023 .....	134
<b>Figura 18</b>	Terminologías utilizadas por las tesis doctorales .....	137
<b>Figura 17</b>	Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (2000).....	163
<b>Figura 18</b>	Frecuencia de verbos en las cartas de los y las jóvenes con AC .....	193
<b>Figura 19</b>	Frecuencia de verbos en las cartas de mujeres y hombres referentes a la NC .....	195
<b>Figura 20</b>	Frecuencia de verbos en las cartas de estudiantes AC mujeres y hombres de la NA 200	
<b>Figura 21</b>	Carta motivacional de Alex.....	269
<b>Figura 22</b>	Carta motivacional de los padres de Alex .....	272

<b>Figura 23</b> Carta motivacional del profesional de educación de Alex .....	273
<b>Figura 24</b> Fotografía de la actividad final de remo.....	274
<b>Figura 25</b> Texto autodescriptivo de Alex: poema autobiográfico .....	276
<b>Figura 26</b> Fotografía con el mensaje en ruso: actividad de Arquitectura de Vida.....	279
<b>Figura 27</b> Dibujo: El samurái de Alex .....	281
<b>Figura 28</b> Ilustraciones de samuráis de Pinterest.....	283
<b>Figura 29</b> Dibujo de la profesora y su foto real .....	285
<b>Figura 30</b> Fotografía de la habitación de Alex donde se visualiza una pared con dibujos .....	287
<b>Figura 31</b> Microrrelato de Alex .....	289

## PRECISIONES EN TORNO AL USO DEL LENGUAJE Y LA FORMA

**Uso del lenguaje inclusivo:** Esta tesis doctoral se compromete con el uso de un lenguaje inclusivo para reflejar la diversidad y promover la igualdad de género. Esta investigación toma en cuenta el género como: “una *distinción categórica* entre hombres y mujeres, niños y niñas, es decir, a que una persona sea masculina o femenina. Como una *distribución diferenciada* entre hombres y mujeres como grupos. Y también como *discursos culturales* sobre lo que se considera masculino o femenino” (Korsvik & Rustad, 2021, p.20). Por eso, he decidido emplear términos neutros y alternancia de género para asegurar que todas las personas se perciban representadas y respetadas. Optamos por el uso del masculino en aquellas expresiones y términos de carácter genérico, como "alumnado", "estudiantes", "padres" y "profesionales de educación", que admiten ambos géneros.

**Altas Capacidades:** Este trabajo se ha tratado de homogeneizar el término Altas Capacidades (AC), ya que algunos estudios emplean los términos talentosos, dotados, superdotados, superdotación. La falta de consenso en la elección del término se asocia a una falta de unanimidad en la definición del término y a la variedad de marcos teóricos explicativos. Abogamos por el uso específico de esta expresión, ya que se ajusta a los modelos teóricos y científicos contemporáneos. Este enfoque encuentra respaldo por la *National Association for Gifted Children* y por teóricos prominentes como Steven Pfeiffer y Javier Tourón quienes han contribuido significativamente a la comprensión y conceptualización de las Altas Capacidades, reconociendo la interacción dinámica entre factores individuales y ambientales en la formación de estas capacidades excepcionales. Este enfoque terminológico refleja la evolución y sofisticación de la comprensión contemporánea sobre el desarrollo de talentos y capacidades a lo largo de la vida. Utilizaremos la abreviación AC para nos referimos al fenómeno.

Es importante destacar que durante la redacción de la tesis se seguirá la forma en que, en dicho momento, dichos autores se referían al tema de manera diferente. Por lo tanto, se utilizarán expresiones como superdotación, superdotados, altas capacidades intelectuales, dotaciones, entre otras; reproduciendo la terminología tal como la empleaban los investigadores en dicho momento, estando ellos referenciados.

**Términos en inglés:** Se ha optado por mantener algunos términos en inglés (p.ej. *gifted* y/o *giftedness*) en las citas textuales de lengua inglesa, ya que no existe un término equivalente en español, lo cual conduciría (o mantendría), el caso de su traducción al español, a expresiones forzadas o de prejuicios. Preferimos mantener algunas expresiones textuales sin hacer las traducciones para no incurrir en el riesgo de modificar sus sentidos.

**Normas de publicación:** Se ha utilizado las normas de publicación recomendadas por la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association, 2022) en su 7<sup>a</sup> edición.





**Resumen:** Esta Tesis Doctoral se enmarca en un Programa Interuniversitario de Innovación y Equidad en Educación, en el cual cinco universidades colaboran para generar conocimientos que impulsen la inclusión y equidad social de los estudiantes en la región. El objetivo central de esta tesis es contribuir al conocimiento científico sobre los adolescentes con Altas Capacidades (AC) en Cantabria, ampliando la comprensión de las implicaciones socioeducativas asociadas a variables como la motivación y la representación social, con especial atención a la influencia del género. La investigación se estructura en cuatro estudios independientes, cada uno con objetivos específicos. Se destaca una tendencia en las tesis doctorales hacia la investigación vinculada a la creación y validación de herramientas digitales e instrumentos de evaluación. Esta dirección de estudio aporta beneficios tanto al grupo de jóvenes con AC como a los profesionales involucrados. Además, se identifican relaciones positivas entre formas de motivación más autónomas y estudiantes con AC, mientras se evidencian los efectos continuos de discriminación de género que afectan a generaciones de mujeres con AC. Dentro de la percepción colectiva de futuros docentes, se destacan mitos y estereotipos, especialmente la creencia en el innatismo de las AC, equiparándolas a una alta inteligencia estable. A través de expresiones personales, se logra identificar la conexión entre el concepto de "floreCIMIENTO humano" y las producciones individuales de un adolescente con AC en Amentúrate. En conclusión, se evidencian barreras que obstaculizan el pleno desarrollo del talento, como la confusión epistemológica del concepto, la subrepresentación femenina en programas específicos y la persistencia de mitos en las percepciones de los futuros docentes. Sin embargo, se reconoce la existencia de una red de apoyo en Cantabria que puede promover el desarrollo de los talentos juveniles, adoptando una perspectiva de "ecología de la equidad". Esta perspectiva subraya la interdependencia de diversos procesos que influyen en la escuela desde el exterior. La formación continua de los profesionales en educación se destaca como la estrategia más efectiva para superar las barreras identificadas, ya que mantener un estándar elevado requiere esfuerzos constantes y adaptativos.





**Abstract:** This doctoral thesis is part of an Interuniversity Program for Innovation and Equity in Education, involving five collaborating universities aimed at generating knowledge to foster the inclusion and social equity of students in the region. The central objective of this thesis is to contribute to scientific knowledge about gifted adolescents in Cantabria, enhancing the understanding of socio-educational implications associated with variables such as motivation and social representation, with special attention to gender influence. The research is structured into four independent studies, each with specific objectives. A prevailing trend in doctoral theses focuses on research related to the creation and validation of digital tools and assessment instruments. This research direction brings benefits to both the group of young gifted individuals and the involved professionals. Moreover, positive relationships between more autonomous forms of motivation and identified gifted students are established, while the lasting effects of gender discrimination affecting generations of gifted women are evident. Within the collective perception of future teachers, myths and stereotypes are highlighted, particularly the belief in the innateness of giftedness equating it with stable high intelligence. Through personal expressions, the connection between the concept of "human flourishing" and individual productions of a gifted adolescent in Amentúrate is identified. In conclusion, barriers hindering the full development of talent are evident, such as the epistemological confusion of the concept, female underrepresentation in specific programs, and the persistence of myths in the perceptions of future teachers. However, the existence of a support network in Cantabria that can promote the development of youth talents is recognized, adopting a perspective of "ecology of equity." This viewpoint emphasizes the interdependence of various processes influencing the school from the outside. Continuous education for education professionals is highlighted as the most effective strategy to overcome identified barriers, as maintaining a high standard requires constant and adaptive efforts.



## PRESENTACIÓN

Esta Tesis Doctoral se basa en el marco de un Programa Interuniversitario de Innovación y Equidad en Educación, en el que cinco universidades (Universidad de Cantabria, Universidad de La Coruña, Universidad de Oviedo, Universidad de Santiago de Compostela y Universidad de Vigo) colaboran para generar nuevos conocimientos que mejoren los procesos de inclusión y equidad social de los estudiantes en la región.

La inclusión es un aspecto clave para fomentar el derecho a la equiparación de oportunidades con el fin de conseguir una verdadera educación de calidad para todos, sin exclusiones ni eufemismos (Echeita & Ainscow, 2011). La Universidad como espacio formativo, investigativo y de compromiso social busca tender al bien común y favorecer la inclusión social y educativa de todos los ciudadanos y ciudadanas y, por eso, las investigaciones con este propósito abren nuevas vías de actuación que incidan en los entornos y que permitan aminorar la distancia entre la actual situación del alumnado que presentan necesidades educativas especiales y la que deseáramos para ellos, centrada en el respeto a la diferencia, en la aceptación, la adaptabilidad de los entornos y la accesibilidad (Liesa et al., 2014).

La inclusión debe considerarse una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y, a la vez, de estudiar cómo podemos sacar partido a la diferencia (Echeita & Ainscow, 2011).

Por tanto, explorar y definir nuevos escenarios que favorezcan la inclusión social, especialmente para los estudiantes con AC, puede tener importantes repercusiones en el ámbito educativo. Esto se refleja, por ejemplo, en los programas de formación del profesorado en la Universidad, donde la integración entre programas de extensión, investigación universitaria y enseñanza fomenta reflexiones sobre contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que

se enfrentan a la formación de competencias fundamentales para abordar la diversidad en ambiente escolar. Valorar la diversidad como una oportunidad de aprendizaje positiva y necesaria en todos los entornos educativos.

La educación inclusiva puede entenderse como un proceso que responde a la diversidad de necesidades estudiantiles, promoviendo una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias, y reduciendo la exclusión dentro y fuera del sistema educativo (Unesco, 2005). En este contexto de actuación, la escuela empieza a ser conceptualizada desde la perspectiva de la inclusión en ámbitos de significado social. Se la considera como un medio para combatir actitudes discriminatorias, contribuyendo a la formación de prácticas sociales más inclusivas mediante la provisión de una educación de calidad. Esto se logra al brindar accesibilidad y oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos.

El presente trabajo pretende abordar conceptos, procedimientos, aptitudes y representaciones en el movimiento de inclusión escolar del alumnado con AC en Cantabria, aprovechando la existencia de un programa de enriquecimiento extracurricular desarrollado en la Universidad de Cantabria (UC) denominado "Amentúrate". Iniciamos la investigación con esta iniciativa, que nos permitió establecer contacto directo con la población que constituía el objeto de nuestro estudio.

El interés por la educación de jóvenes con AC nació de mi experiencia académica y profesional en Brasil hace dos décadas (Carvalho-Baquero, 2003) y ha perdurado a lo largo del Programa de Doctorado en Innovación y Equidad en Educación en España (2019-2024). A lo largo de este periodo, dediqué esfuerzos a explorar y estudiar la realidad local en el contexto del programa de mentoría "Amentúrate", como ha quedado registrados en trabajos anteriores (Baquero & Ibáñez, 2022; Carvalho-Baquero et al., 2022). Esta trayectoria ha permitido profundizar en la

comprensión de las necesidades y desafíos específicos que enfrenta ese alumnado, así como identificar las oportunidades que surgen de la implementación de iniciativas como "Amentúrate". La combinación de experiencias en diferentes contextos ha enriquecido mi perspectiva investigadora, permitiéndome contribuir de manera más significativa al conocimiento y la práctica en el ámbito de la educación inclusiva.

La tesis está organizada en dos partes. El marco teórico se caracteriza como la primera parte de la investigación, cumple la función de proporcionar los marcos referenciales claves para comprender e interpretar mejor la situación educativa de los estudiantes con AC en España y Cantabria. En concreto, se presentan los fundamentos conceptuales y normativos, ofreciendo un análisis panorámico a nivel internacional y nacional. También se incluyen referenciales estadísticos nacionales, de los cuales aprovechamos para realizar un recorte y análisis más detallado en la comunidad de Cantabria, la región donde se ubica nuestra investigación. Se suma un análisis del marco situacional a nivel de la comunidad de Cantabria. Presentamos la trayectoria de atención a la diversidad en la región, así como el modelo de detección e identificación de alumnado con AC adoptado por la Consejería de Educación. Finalmente, describimos el programa Amentúrate.

La segunda parte se dedica a descripción de 4 Estudios realizados más detallados y específicos. En el Estudio 1 presentamos una revisión sistemática de tesis doctorales sobre las AC defendidas en las universidades españolas entre 2018-2023. A partir de esta identificación de trabajos, se analizan las tendencias temáticas en el campo, los diseños metodológicos, los resultados, las poblaciones investigadas, los grupos de investigación, además de las contradicciones terminológicas que prevalecen en el campo.

Los Estudios 2, 3 y 4 se llevaron a cabo con la población participante en el programa Amentúrate y con estudiantes universitarios de la Facultad de Educación de la UC. Cada Estudio presenta sus resultados y conclusiones, pues se centran en analizar aspectos concretos relacionados con la inclusión educativa del alumnado con AC. Además, se discute las desigualdades educativas en función del género que afectan, por ejemplo, a la identificación de este colectivo.

En el Estudio 2, se realiza un análisis profundo de la variable motivación. Al comprender las características y fuerzas motivacionales que influyen en alumnado con AC, se exploran elementos que no solo inciden en su desarrollo académico, sino también en su bienestar general y crecimiento personal. En este contexto, nos centramos en examinar cómo la motivación se manifiesta en los estudiantes que planean participar en el programa Amentúrate. En segundo lugar, también se discute la importancia de comprender las razones proporcionadas por padres y profesionales de la educación acerca de la relevancia en la participación de sus hijos e hijas y estudiantes con AC en el programa. Al establecer una conexión entre estas razones y la mejora del bienestar de estos estudiantes, logramos formar una imagen más integral de cómo la formación educativa que atiende la necesidad educativa específica de estos estudiantes puede tener un impacto positivo en las diversas áreas de sus vidas.

Después de identificar las motivaciones del grupo en estudio, dirigimos nuestro enfoque hacia la comprensión de las representaciones sociales de los futuros docentes en relación con este alumnado. En el Estudio 3 se presentan los resultados de una investigación llevada a cabo con futuros docentes de educación primaria y educación secundaria y actuales estudiantes de los Grados en Educación Primaria y Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la UC. Nuestra propuesta fue de realizar un análisis prototípico, como herramienta metodológica, para explorar,

de manera sistemática y estructurada, las percepciones, creencias y jerarquías conceptuales que los futuros profesores tenían respecto a las AC.

De hecho, una representación social puede impactar, por ejemplo, la percepción del profesorado en la identificación del alumnado con AC, así como influir en las estrategias de apoyo e intervención, o incluso puede moldear las expectativas del profesorado. Por eso, este análisis pretendió contribuir a una mayor conciencia sobre las percepciones existentes y fomentar la evolución hacia enfoques educativos más inclusivos y adecuados para la formación docente.

Tras comprender las motivaciones y las representaciones sociales del fenómeno dentro del grupo de investigados, nos adentramos en el Estudio 4 con un análisis más individualizado de las AC. Realizamos una investigación fenomenológica, de la corriente de la psicología humanista, buscamos identificar en las manifestaciones y producciones individuales de un joven de AC, señales de su florecimiento. Para ello, nos respaldamos en los conceptos de la psicología positiva, tales como la inteligencia emocional, las habilidades sociales, y las fortalezas y virtudes. El modelo de las fortalezas del corazón de Pfeiffer guio nuestros análisis e interpretaciones. Optamos por poner de relieve la manifestación del talento en un adolescente, explorando cómo sus habilidades prosperan a través de diversas formas de expresión.

Conforme concluimos los estudios, los resultados refuerzan significativamente la argumentación a favor de fomentar la formación docente como pieza clave para superar las barreras aptitudinales y conceptuales en la comunidad. Además, respaldan la importancia de impulsar y diseñar iniciativas de enriquecimiento efectivas en el propio entorno escolar. Estos hallazgos conducen a reflexiones finales y sugieren orientaciones futuras para la formación e investigación en la región.

## REFERENTES Y MARCOS

### 1. Referentes conceptuales

Investigadores de diversos países, como Dai y Chei (2013, 2014), Dai (2020a,b), Olszewski-Kubilius et al. (2016), Pfeiffer (2012, 2015), Renzulli (2005, 2016), Subotnik et al. (2011) en Estados Unidos; Prieto et al. (1998, 2006), Sánchez et al. (2012), Tourón (2010, 2020), en España; y Alencar (2001, 2007), Fleith y Alencar (2007), Gunther (2006), Virgolim (2018), en Brasil, han resaltado la complejidad que rodea al concepto y la identificación del alumnado con AC en el ámbito educativo.

Este desafío importante afecta a la identificación y la intervención de estos estudiantes a nivel global. La falta de consenso y las variaciones en las definiciones y enfoques de identificación pueden dificultar la provisión de una atención adecuada a los estudiantes con AC, subrayando así la importancia de abordar estas cuestiones de manera más efectiva en el ámbito educativo.

Subotnik et al. (2011), en su artículo *Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science*, señalan irónicamente que definir las AC:

es una de las cuestiones más desconcertantes en el ámbito de la educación para AC. A menudo se asocia con el cociente intelectual (CI), utilizado en muchos programas educativos para clasificar a individuos como AC, pero el problema está lejos de resolverse. La dificultad para llegar a un consenso no se debe a la escasez de definiciones, como sucede en algunos campos, sino más bien a la "desconcertante variedad" de ellas (p.7).

Para los autores, la abundancia de enfoques teóricos sobre las AC y la diversidad de términos empleados han generado una falta de consenso y contradicciones en el campo de la

educación para este alumnado. A raíz de esta diversidad, tanto escuelas, profesorado, padres y profesionales de educación, al abordar el concepto de AC, a veces se refieren a un proceso de desarrollo, otras se centran en un CI elevado y otras en un éxito, provocando confusión en la comprensión y las estrategias de intervención.

La falta de consenso en las definiciones y modelos para las AC ha generado confusión terminológica y planteados desafíos en la identificación y atención de estos estudiantes. En el contexto de España, la confusión se intensifica debido a la traducción del término en inglés *gifted* o *giftedness* como "dotación", y la inclusión del complemento nominal "super" en "superdotación", "superdotado", términos que han congregado ciertos imaginarios y prejuicios hacia estas personas. Esta dificultad ha sido destacada por expertos españoles como Pietro et al. (2006), Sánchez et al. (2012) y Tourón (2020).

A principios del siglo XXI, los dilemas y complejidades conceptuales en torno a la AC se han convertido en objeto de intensa investigación. En este contexto, se han emprendido exploraciones de enfoques alternativos y reflexiones teóricas que buscan respaldar las prácticas educativas destinadas a este grupo de estudiantes.

Borland (2003), Sternberg (2007) y, posteriormente, Pfeiffer (2017) coinciden en la comprensión de que las AC son un constructo social. Este concepto es creado, es un constructo útil que puede ser definido y medido operacionalmente de diversas maneras, pero no representa algo inherentemente real en la naturaleza. En consecuencia, las prácticas en la educación para las AC también son construcciones sociales; la noción misma de *giftedness* se construye socialmente para cumplir propósitos prácticos, ya sea positivos o negativos (Borland, 2003). Por lo tanto, es inevitable que diferentes valores y prioridades influyan en cómo se conceptualizan las AC y en la definición de la educación para las AC.

Sternberg (2007) destaca que, desde una perspectiva social, el concepto de las AC está intrínsecamente imbuido de valores. Una persona considerada con AC en una cultura puede no ser percibida de la misma manera en otra, principalmente porque cada cultura puede valorar y resaltar ciertas cualidades mientras minimiza otras.

A continuación, exploramos la construcción histórica de este concepto como justificación de las elecciones de los modelos teóricos que servirán de referencias para nuestra investigación.

### **1.1 Paradigmas de la educación para las altas capacidades**

El experto en Psicología Educativa y de la Educación para las AC, el profesor David Yun Dai de la Universidad de Nueva York, ha centrado su investigación académica en los cambios conceptuales y la evolución histórica del tema en Estados Unidos, lo que ha dado lugar a una construcción de un modelo paradigmático para la educación de las AC (Dai, 2020a, 2020b; Dai & Chei, 2013, 2014; Matthews & Dai, 2014).

Según Dai y Chei (2013): “el término paradigma implica un sistema de pensamiento o práctica que domina el pensamiento, el sentir y el actuar en un campo, tanto así que se convierte en la norma” (p. 152). Los paradigmas en la educación para las AC, según los autores, pueden hacer su presencia de manera explícita o implícita en la práctica, siendo funcionales, pero no siempre claramente articulados. Por ello, sus estudios, buscan esclarecer los paradigmas para facilitar la realización de investigaciones sistemáticas, críticas y comparativas que puedan contribuir a disciplinar las prácticas educativas destinadas a este colectivo. Los autores creen que cualquier práctica humana se considera paradigmática en la medida en que tenga un conjunto coherente de supuestos, objetivos y procedimientos acordados por un grupo o comunidad de profesionales como estándares de práctica.

Los tres paradigmas de la educación para AC están basados en el marco:

el paradigma del *gifted child*; el paradigma del *talent development* y el paradigma de *differentiation* basado en las necesidades. La identificación de los tres paradigmas se basa en fundamentos históricos y teóricos, aunque es concebible que puedan surgir nuevos paradigmas que cumplan con los criterios que hemos especificado (Dai & Chei, 2013, p.154).

**El paradigma del *Gifted Child*.** Dai (2020a) destaca que la historia de las AC se remonta a Francis Galton (1869), quien fue uno de los primeros en proponer la idea de la heredabilidad de diversos rasgos, incluida la dotación intelectual, y procedió a poner a prueba esta hipótesis de manera empírica. En los principios del siglo XX, las AC conciben sobre todo en la teoría de la inteligencia psicométrica, fundada en el descubrimiento de un componente compartido en diversas subpruebas, conocido como inteligencia general o "g" de Spearman (Spearman, 1904). Los estudios longitudinales de Terman (1925) sobre niños/niñas con altos CI y los de Hollingworth (1926) marcaron el comienzo de un esfuerzo continuo para comprender qué implica tener un alto potencial intelectual (Dai & Chei, 2013).

Ellos fueron las figuras más importantes que iniciaron la historia del primer paradigma, ya que la aplicación de las pruebas de inteligencia de ellos fue un “avance” técnico en la identificación de las personas con AC. Este paradigma fue dominante durante la mayor parte del siglo XX en los Estados Unidos hasta 1990. La motivación inicial de estos estudios fue el perfeccionamiento de la raza humana, una causa asociada al darwinismo social de la época. En este paradigma, Dai (2020a) afirma:

Conceptualizar el *giftedness* como una cualidad unitaria de la mente que subyace a una multitud de rendimientos superiores en diversos contextos representa una forma de esencialismo, un compromiso ontológico asumido por muchos de los primeros

pioneros, como Terman (1925) y Hollingworth (1926), quienes veían a los *gifted* como un grupo homogéneo (es decir, la suposición de homogeneidad) y al *giftedness* como una propiedad estática o ventaja de hardware permanentemente poseída por muy pocos (es decir, la suposición de permanencia) (p.1516).

**El paradigma del *Talent Development*.** El segundo paradigma se basa en el desarrollo del talento como alternativa al descontento con el paradigma del *gifted child*. El descontento estaba relacionado con:

- una definición basada en el coeficiente intelectual que no identifica a una amplia gama de individuos dotados en dominios específicos;
- la brecha entre la *schoolhouse giftedness* y *creative productive giftedness* y
- prácticas educativas basadas en el desarrollo que potencian el cultivo de talentos en varios frentes del esfuerzo humano para su disfrute en forma de contribuciones eminentes (Dai & Chei, 2013, p.155).

En las décadas de 1950 y 1980, se gestaron cambios significativos en la percepción de las AC. En los años 50, investigadores como Witty (1958, citado en Dai, 2020a) desafiaron la tradición de la estratificación social basada en el CI, iniciando estudios sobre el talento fuera de esta perspectiva. Posteriormente, en la década de 1980, Howard Gardner (1983) marcó un hito al introducir su concepto pluralista de inteligencia y potencial humano, rompiendo la hegemonía de la tradición del CI. Este enfoque no solo consideró factores no intelectuales, como la motivación y la personalidad, como componentes de las AC (Feldhusen, 1986; Renzulli, 1986; Tannenbaum, 1983), sino que también propuso una noción pluralista del constructo, abrazando una visión diversa de formas y tipos de inteligencia.

Este pluralismo llevó a una comprensión relativista de las AC, percibiéndolas como un estado relativo que se manifiesta en algunos individuos en ciertos momentos y lugares, en lugar de ser un "concepto absoluto", estructuralmente permanente y funcionalmente omnipresente (Renzulli, 1986).

Dai (2020a) sostiene que, simultáneamente a una visión pluralista, los académicos consideran cada vez más que el constructo es dinámico en lugar de estático, siendo moldeado por el desarrollo, en lugar de estar determinado innatamente. En la historia, este enfoque se destacó principalmente en el modelo de los Tres Anillos para las AC de Renzulli (1978, 1986, 2005), que fue la primera concepción del desarrollo de las AC. Renzulli postuló algunos componentes esenciales para su definición, como el compromiso con la tarea y la creatividad, que tienen una naturaleza contextual y de desarrollo.

Dai destaca la singularidad de la teoría de Renzulli al argumentar que cultivar estas cualidades "talentosas" a través de la educación es tan importante, y a veces más importante, que simplemente identificar estas cualidades. Continúa resaltando que Renzulli optó por enfocarse en el *gifted behavior* (Dai, 2020a, p. 1516), sobre el cual podemos actuar, en lugar de considerar las AC como una entidad alojada en la mente. Más recientemente, afirma que Simonton (1999) refinó aún más la noción de pluralismo al postular que el talento “es emergente, en el sentido de que surge de una combinación de varios factores endógenos en interacción con un entorno de tarea particular” (Dai, 2020a, p.1516). Además, señala que estos factores endógenos responsables del mismo talento no necesariamente tienen que ser idénticos, siguiendo el principio de desarrollo llamado equifinalidad.

Estos cambios profundos en la conceptualización de las AC durante el siglo XX y XXI reflejan un movimiento hacia una comprensión más amplia y flexible de la capacidad intelectual

y el potencial humano. Dai (2020b) llega a la conclusión de que este paradigma puede ser identificado como pluralista, de desarrollo y contextual.

**El paradigma de *Differentiation*.** Finalmente, el tercer paradigma se ocupa de la diferenciación curricular en función de las necesidades individuales, que, si bien existe desde hace una década, surge en gran medida de las prácticas de cambio en la educación especial en el contexto de la inclusión total. En general, según Dai y Chei (2013), este paradigma busca un enfoque de diagnóstico basado en el aula, sin la necesidad de etiquetar a algunos menores como AC o de crear programas separados para ellos. En esencia, el paradigma de la diferenciación sostiene que el currículo y la instrucción deben adaptarse a las necesidades de los estudiantes con AC de manera individualizada, por ejemplo, a través de la flexibilidad en la progresión del aprendizaje, en lugar de una ubicación académica rígida basada en la edad.

En la siguiente página, presentamos en la Tabla 1 un resumen de las principales diferencias entre los tres paradigmas.

Los autores sugieren que el primer paradigma ha mantenido su dominio durante un largo período, pero que los paradigmas emergentes y del desarrollo de las AC están adquiriendo mayor relevancia en la investigación y la práctica educativa contemporánea. Esto conduce a una comprensión más completa y holística de ella, alejándose de la simple evaluación del CI como único criterio de identificación.

En nuestra tesis doctoral, hemos adoptado el paradigma del talento en desarrollo como marco para nuestras reflexiones y en implicaciones educativas más amplias. Contaremos con el respaldo de diversos autores dentro de este enfoque paradigmático.

**Tabla 1***Principales puntos de diferencia entre los tres paradigmas*

<b>Paradigmas</b>			
<b>Dimensión</b>	<b><i>Gifted Child</i></b>	<b><i>Talent Development</i></b>	<b><i>Differentiation</i></b>
Supuesto "Qué"	Esencialismo; suposición de categoría exclusiva, definición de estatus; permanente; idea de una excepcionalidad que no está condicionada por el contexto, asumiendo una capacidad general	<i>Developmentalism</i> , suposición de la diversidad de talentos; estatus maleable; diferenciación creciente de aptitudes para un dominio específico; excepcionalidad no asumida	Suposición de individualidad; necesidades emergentes de diferenciación; dependencia del contexto de la excepcionalidad
Propósito "Por qué"	Servir a los dotados; habilidades de pensamiento y liderazgo como metas u objetivos a alcanzar	Apoyo a la excelencia y la innovación en el dominio; modelando según profesiones auténticas y creatividad.	Enfoque diagnóstico; responder/servir a las necesidades individuales manifestadas dentro de los límites de la educación escolar (p. ej., asignaturas principales de la escuela)
Población objetivo "Quién"	Clasificación basada en medidas psicométricas de cualidades mentales superiores	Selección/colocación basada en aptitudes para un dominio en particular	Diagnóstico de fortalezas y necesidades educativas en un Contexto escolar particular
Estrategia "Cómo"	Los programas son exclusivos, únicos y adecuado para el "gifted";  Programas extraescolares, autónomos e independientes como modelos de servicio.	Varios tipos de enriquecimientos; aprendizaje auténtico; tutoría en la escuela, en la comunidad y en la universidad, como modelo de servicio	Ritmo adecuado de la progresión del aprendizaje; adaptaciones y ajustes curriculares y de instrucción basados en la escuela y otras intervenciones como modelos de servicio

Nota: Original en Dai y Chei (2013), traducción propia.

A continuación, se exponen tres modelos de desarrollo del talento presentados en una línea temporal. En primer lugar, el modelo de los tres anillos de Renzulli de 1975, seguido por el modelo de desarrollo del talento femenino propuesto por Noble, Subotnik y Arnold en 1999, y finalmente,

el modelo de las fortalezas del corazón y el modelo tripartito de AC propuesto por Pfeiffer posterior a los años de 2010.

## **1.2 Modelos de desarrollo de talentos**

### ***1.2.1 Modelo de Renzulli***

Joseph Renzulli, destacado investigador y educador estadounidense, desempeña un papel crucial en el campo de la educación y la comprensión del potencial de los estudiantes con AC. Como profesor de la Universidad de Connecticut y director del Centro Nacional de Investigación sobre *gifted and talent* en los Estados Unidos, es una figura prominente en la búsqueda de métodos educativos innovadores y efectivos para ese colectivo.

En la década de 1970, Joseph Renzulli, junto con su esposa Sally Reis, también investigadora de la Universidad de Connecticut, desarrolló el Modelo de Enriquecimiento Escolar - SEM. Este modelo se concibió para orientar prácticas educativas específicas para satisfacer las necesidades de los estudiantes identificados con AC. Este modelo pionero se convirtió en la primera concepción de las AC basada en el paradigma del desarrollo de talentos.

Sally Reis, por su parte, centró su atención en la investigación del talento femenino en las AC, resaltando la importancia de comprender las sutilezas específicas de las mujeres talentosas (e.g. Reis, 1995, 2003, 2005).

Mientras Reis se enfocaba en la investigación del talento femenino, Joseph Renzulli se dedicaba a temas fundamentales de la identificación y educación para alumnado con AC. Su compromiso continuo con la investigación y el desarrollo de prácticas educativas efectivas establece un legado duradero en la promoción del potencial máximo de cada estudiante de AC. Esta colaboración entre Renzulli y Reis dejó un impacto en el campo de la educación para AC,

influyendo positivamente en la forma en que identificamos, entendemos y educamos a este alumnado hoy en día.

Los principales objetivos de este modelo, según Renzulli (2005) y Renzulli y Reis (1997), son: a) desarrollar el potencial de los jóvenes proporcionando oportunidades de enriquecimiento para todos los estudiantes, evaluando sistemáticamente sus capacidades y utilizando una forma flexible de diferenciación curricular y de gestión del horario escolar; b) mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en todas las áreas del currículo regular, brindando oportunidades de aprendizaje significativo y placentero; c) fomentar el crecimiento profesional continuo por parte del personal escolar; y d) crear una comunidad que respete los principios democráticos y valore la diversidad étnica, cultural y de género.

El Modelo de Enriquecimiento Escolar - SEM se fundamenta en tres pilares, los cuales se describen a continuación:

- a) Definición: **Modelo de los tres anillos** (presuposiciones filosóficas y conceptuales)
- b) identificación: **Modelo de las puertas giratorias** (Identificación/Formas de acceso) y formación de un Pool de Talentos
- c) Enriquecimiento: **Modelo triádico de enriquecimiento** (Intervención Pedagógica)

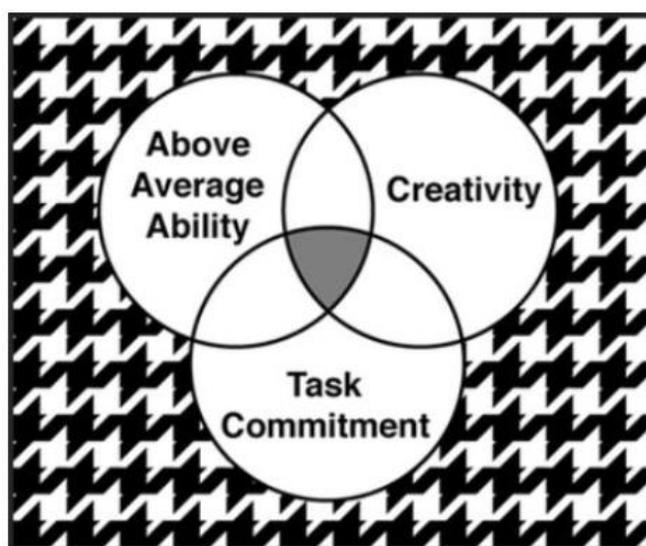
**Modelo de los tres anillos.** El Modelo de los Tres Anillos, desarrollado por Renzulli (2005, 2016), se fundamenta en presuposiciones filosóficas y conceptuales que orientan sus prácticas y enfoques. La conceptualización de *giftedness* surge de una investigación realizada con individuos creativos y productivos. A través de esta investigación, Renzulli observó que aquellos individuos que se destacaban por sus contribuciones compartían un conjunto de tres conglomerados de rasgos: *habilidad por encima del promedio, creatividad e implicación con la tarea*. Según él, es la

interacción entre estos tres conglomerados lo que define el *giftedness*, y esta perspectiva se conoce como el Modelo de los tres anillos.

La Figura 1 representa gráficamente su modelo original, donde los tres anillos están incrustados en un fondo de espiga que simboliza la interacción entre la personalidad y los factores ambientales que dan origen a dichos anillos.

### Figura 1

*Representación gráfica del modelo de los tres anillos de Joseph Renzulli*



Nota: Renzulli y Reis, 1997.

En una reciente entrevista publicada en la revista sudamericana de educación (Barrera & Renzulli, 2022), Renzulli explicó que sus actuales esfuerzos para definir las AC se sustentan en una extensa historia de estudios previos centrados principalmente en el concepto de inteligencia. Además, destacó que la capacidad superior al promedio se evidencia en áreas de logros académicos y en una o más de las inteligencias contempladas por Gardner en su teoría de las Inteligencias Múltiples. Renzulli afirmó:

Bueno, en primer lugar, permítame explicar que he argumentado que hay dos tipos de *gifted*, y uno es lo que llamo *schoolhouse giftedness* (AC escolar) o de aprendizaje en lecciones, y ese es el tipo relacionado con los puntajes de los exámenes. Y el otro es lo que llamo *creative productive giftedness* (AC creativo-productiva). Y esto se basa en gran medida en mi trabajo sobre la concepción de tres anillos de las AC, donde intenté señalar que lo que llamo comportamientos de *giftedness* – me gusta mucho usar la palabra como un adjetivo en lugar de un sustantivo – consiste en una interacción, en conjunto o/y en entre habilidades por encima del promedio en un área particular, no tiene que ser en todo, podría ser en las artes, podría ser en el liderazgo, podría ser en diferentes tipos de habilidades científicas o literarias, pero estás por encima del promedio en comparación con tus compañeros, que serían, nuevamente, personas de la misma edad, nivel o experiencia. El segundo círculo es la creatividad y creo que la AC creativo-productiva depende obviamente de que las personas tengan ideas nuevas y originales, y las personas de todo el mundo que conocemos como personas famosas, independientemente del área en la que trabajen, siempre son personas que han aportado ideas creativas a su campo de estudio, a su arte, a su negocio, a su ciencia, a su literatura. Y el tercer círculo es el compromiso con la tarea. Este último componente alude a la forma enfocada de energía que está dispuesto a dedicar muchas horas de trabajo duro para desarrollar un producto en esa área, ya sea un artículo o experimento científico, ya sea un poema o un libro o una novela, ya sea una obra artística, ya sea iniciar un negocio, ya sea formar algún tipo de organización diseñada para salvar la economía o salvar la ecología de la Tierra, pero

deben ser esas tres cosas trabajando juntas las que resultan en lo que llamo, nuevamente, *giftedness behavior* (Barrera & Renzulli, 2022, p.100).

Enfatiza que "*los niños con AC son aquellos que poseen o son capaces de desarrollar este conjunto de rasgos y aplicarlos a cualquier área potencialmente valiosa del desempeño humano*" (Renzulli, 1986, p. 81). Desde esta perspectiva, la visión de la AC como un fenómeno innato y cristalizado debe ser reemplazada por una visión más dinámica y flexible, teniendo en cuenta la importancia de la interacción entre el individuo y el entorno en el desarrollo de *giftedness behavior*. Es relevante destacar que no todo el alumnado de AC presenta las mismas características y habilidades, ni todos expresan plenamente el mismo nivel de desarrollo de su potencial. Cada uno tiene un perfil único y una trayectoria particular de realización. Sin embargo, todos ellos requieren atención educativa especializada.

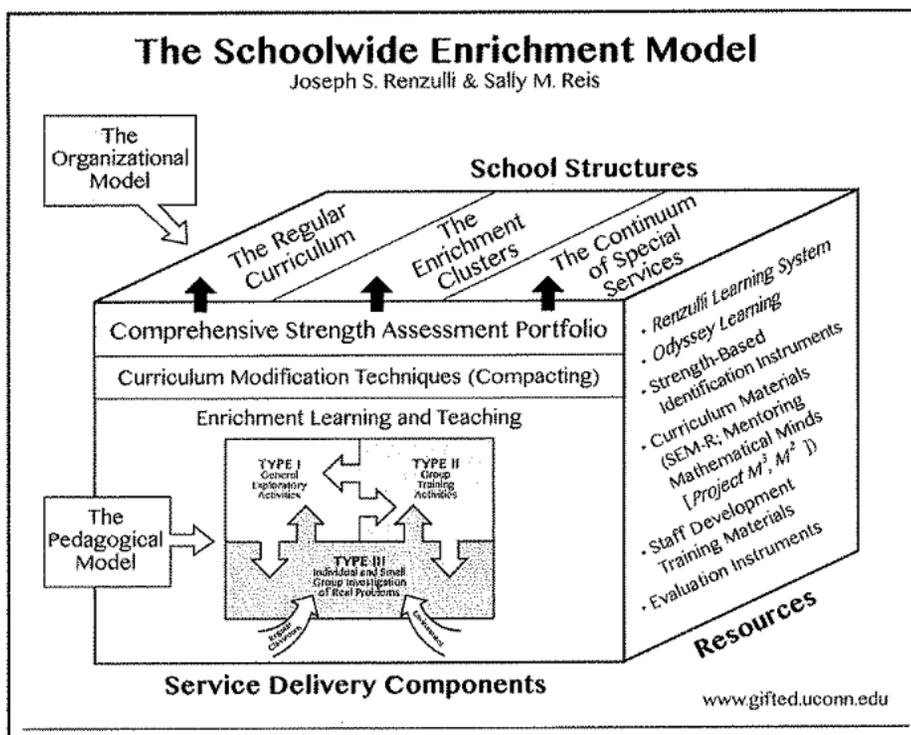
**Modelo de las puertas giratorias y formación de un *pool* de talentos.** El modelo de las puertas giratorias (Renzulli, 2016; Renzulli & Reis, 2000) aborda el proceso de identificación y las diferentes formas de acceso al programa de talentos. Este modelo sugiere la existencia de múltiples entradas, representadas por las "puertas giratorias", permitiendo la inclusión de diversos estudiantes talentosos. Además, destaca la formación de un Pool de Talentos, un grupo dinámico de estudiantes con habilidades excepcionales que pueden beneficiarse de oportunidades educativas diferenciadas.

**Modelo triádico de enriquecimiento.** El modelo triádico de enriquecimiento (Renzulli, 2016; Renzulli & Reis, 2000) se centra en la intervención pedagógica para enriquecer el aprendizaje de los estudiantes talentosos. La Figura 2 ilustra el modelo de enriquecimiento escolar delineando los tres componentes de atención que ofrecen los servicios para el alumnado, siendo el

Portafolio Total del Talento, la modificación y diferenciación curricular o la enseñanza o el aprendizaje a través del enriquecimiento.

**Figura 2**

*Modelo de enriquecimiento escolar – SEM*



Nota: Original en Reis y Renzulli (2021, p.257).

Este modelo adopta un enfoque triple, involucrando al alumno, al currículo y a las experiencias de aprendizaje. Se busca no solo desarrollar el potencial académico, sino también promover el crecimiento holístico del alumno, proporcionando desafíos y oportunidades enriquecedoras que van más allá del currículo tradicional. Esos tres servicios son introducidos en el currículo regular, en el continuo de una atención especial y de una serie de agrupamientos de enriquecimiento.

### ***1.2.2 Modelo del desarrollo del talento femenino***

El estudio del desarrollo del talento en mujeres es un campo complejo y altamente interconectado, que implica una variedad de variables críticas capaces de influir significativamente en el desarrollo y la expresión del talento femenino (Subotnik & Arnold, 1996, p.263).

Según Prado et al. (2011), en los 90 y 2000, las investigadoras en el área de las AC cuestionaron las concepciones sobre el talento humano, ya que a menudo estaban fundamentadas en valores androcéntricos, ya que las teorías eran formuladas por hombres. Estas profesionales buscaron ampliar la comprensión de este fenómeno al desarrollar concepciones y modelos de talento que abarcaran aspectos significativos para las mujeres. Estos incluyen la posibilidad de actuar en un área elegida por el deseo de autorrealización, equilibrar la vida profesional, personal y familiar, y enriquecer este proceso a través de la presencia de relaciones satisfactorias.

Una contribución significativa a este campo es el libro *Remarkable Women: Perspectives on Female Talent Development* de Arnold, Noble y Subotnik (1996), que marca la consolidación y ampliación del conocimiento existente sobre mujeres altamente capaces y las fuerzas internas y externas que las llevan a logros extraordinarios en la adultez en Estados Unidos, con la presencia de artículos de investigadores importantes, además de las autoras, como Barry Grant, Carolyn Callahan, Joyce Van Tassel-Baska, Kathy Evans's, Linda Silverman, Paula Olszewski-Kubiius Sally Reis, Signe Kastberg, entre otras investigadoras del universo talentoso femenino.

Elas abarcan a mujeres de diversos antecedentes y dominios de talento, cuyos caminos hacia el logro excepcional arrojan luz sobre la naturaleza del desarrollo del talento femenino. Proporciona modelos que pueden ser fundamentales para ayudar a más mujeres a cumplir su promesa en la adultez.

En este contexto, las tres autoras del libro, Arnold, Noble y Subotnik, también respaldan un Modelo de Desarrollo del Talento Femenino, el cual detallaremos a continuación, al igual que hemos presentado las afiliaciones académicas de los autores discutidos anteriormente, haremos lo mismo con estas tres:

- Kathleen Noble es Profesora de Conciencia en la Facultad de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas de la Universidad de Washington, Bothell (UWB), desde 1987. Además, es psicóloga clínica y de asesoramiento con licencia, con más de 20 años de experiencia centrada en el desarrollo de la resiliencia y el bienestar psicoespiritual. Ha sido miembro del cuerpo docente de la Universidad de Washington desde 1990, inicialmente en el campus de Seattle, donde dirigió el Robinson Center for Young Scholars, y desde 2010 en el campus de Bothell, donde creó y dirige la Licenciatura en Conciencia y el Centro de Educación e Investigación en Conciencia.
- Rena Faya Subotnik, de la Universidad de Washington, es una destacada figura cuya dedicación a la aplicación de la ciencia psicológica a la educación ha marcado su carrera desde 1984, cuando tuvo su primera publicación con la American Psychological Association. Entre 2002 y 2023, sirvió como directora del Centro de Psicología en Escuelas y Educación en la APA. Su modelo de desarrollo postula que los niños/niñas altamente capaces pasan de experiencias educativas amplias en los primeros años a dominios más específicos en la universidad, institutos y conservatorios. Su modelo considera que "el desarrollo del talento es la transformación de capacidades en competencias, de competencias en pericia y de esta en desempeño sobresaliente o ideas creativas" (Subotnik et al., 2009, 155).

- Karen D. Arnold es una destacada académica de Boston College en Chestnut Hill, Estados Unidos. Obtuvo su Doctorado en Educación Superior de la Universidad de Illinois, donde también completó su Maestría en Educación Superior. Inicialmente, se graduó con una Licenciatura en Literatura Francesa de Oberlin College y una Licenciatura en Interpretación de Piano del Oberlin Conservatory of Music. Actualmente, Karen ejerce como Profesora Asociada de Educación Superior en la Lynch School of Education de Boston College.

Subotnik et al. (2011), proponen una definición de las AC que se pretende sea integral:

La Alta Capacidad se manifiesta como el rendimiento o la producción que claramente se encuentra en la parte superior de la distribución en un dominio de talento, incluso en comparación con otros individuos con un alto funcionamiento en ese dominio. Además, la Alta Capacidad puede entenderse como un proceso de desarrollo, en el cual, en las etapas iniciales, el potencial es la variable clave; en etapas posteriores, el logro es la medida de la Alta Capacidad; y en talentos plenamente desarrollados, la eminencia es la base sobre la cual se otorga esta etiqueta. Las variables psicosociales desempeñan un papel esencial en la manifestación de la Alta Capacidad en cada etapa del desarrollo. Tanto las variables cognitivas como las psicosociales son maleables y deben ser cultivadas deliberadamente (Subotnik et al., 2011, p.7).

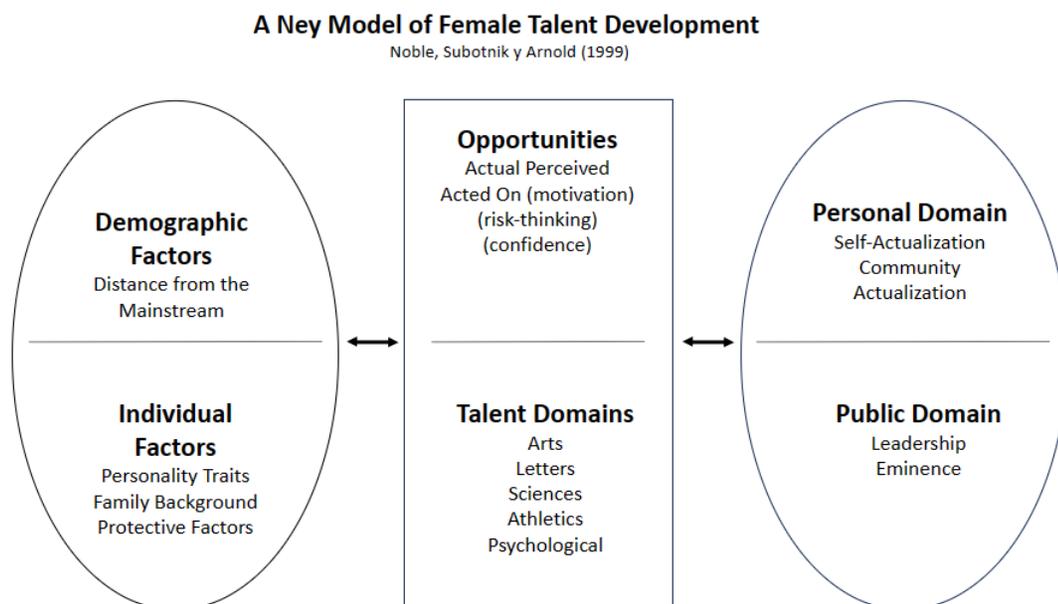
El modelo de desarrollo del talento femenino, propuesto por Noble, Subotnik y Arnold en 1999, se presenta como un enfoque integral que busca comprender y abordar la interacción de tres campos interdependientes, para las autoras los rasgos individuales y demográficos afectan la

interacción de las mujeres con las oportunidades y los dominios de talento y su expresión de talento en las esferas de influencia pública y privada. En la Figura 3 se visualizan los tres campos que son:

- **Fundaciones:** Factores demográficos e individuales;
- **Filtros o catalizadores:** oportunidades reales y dominios de talento;
- **Esferas de influencia:** dominio personal y público.

### Figura 3

*El modelo de desarrollo del talento de Noble, Subotnik y Arnold (1999)*



Nota: Extraído del original de Noble, Subotnik y Arnold (1999, p. 142)

Este modelo se organiza en tres campos interdependientes que constituyen una red dinámica de influencias en la vida de las mujeres con AC. El primero de estos campos es el de "fundaciones". Aquí, se encuentran los factores demográficos, como la nacionalidad, raza, género y clase social, que pueden determinar la posición de las mujeres en relación con los centros de

poder predominantes en la sociedad. También se incluyen factores individuales, como rasgos de personalidad, antecedentes familiares y factores protectores. Según Noble, Subotnik y Arnold, estos elementos ejercen una influencia significativa en la forma en que las mujeres interactúan con las oportunidades disponibles y perciben sus posibilidades de realización, así como en cómo expresan sus capacidades en las esferas pública y privada.

El segundo campo, denominado "filtros", está compuesto por dos componentes clave: las oportunidades reales, perceptibles y activas, que incluyen la motivación, la disposición a correr riesgos y la confianza de las mujeres, y los dominios de talentos, que abarcan áreas como las artes, las letras, las ciencias, el atletismo, y otros campos específicos. Estos elementos actúan como catalizadores y filtros a través de los cuales las características personales y demográficas se transforman en un comportamiento típico de alta capacidad en la vida adulta. Los filtros o catalizadores son las habilidades del individuo en interacción con las oportunidades que ofrece el entorno, y son entonces responsables de la manifestación del comportamiento de las AC (Prado et al., 2011).

El tercer campo, denominado "esferas de influencia", se caracteriza por la manifestación del talento femenino de AC. Esto incluye tanto el dominio personal, que abarca la autorrealización y la realización en la comunidad, como el dominio público, que implica liderazgo en organizaciones, instituciones, comunidades y profesiones eminentes. La esfera de influencia legitima la expresión o contribución creativa del individuo, y puede darse de varias maneras: en la esfera pública, por ejemplo, ejerciendo el liderazgo comunitario en un grupo con pocos recursos económicos, o, en la esfera privada, educando a sus hijos de manera efectiva y amorosa.

El objetivo a largo plazo de la educación para AC es permitir que más individuos se conviertan en productores creativos en la edad adulta y alcancen los niveles más altos dentro de

sus campos, por eso las autoras consideran la autorrealización como un logro importante para el florecer de las AC (Subotnik et al., 2011).

Destacamos este modelo porque coincidimos con la idea que resalta el papel crucial de las oportunidades proporcionadas por la sociedad en cada etapa del proceso de desarrollo del talento, especialmente en el caso de niñas, jóvenes y mujeres, un tema que también nos interesa profundamente. Las autoras defienden, al igual que nosotros, que la sociedad tiene la responsabilidad de fomentar estas oportunidades, aunque sostenemos que las personas con talento también tienen cierta responsabilidad en su propio crecimiento y desarrollo. Además, se evidencia claramente a partir de la base de conocimientos de investigación que las variables psicosociales son influencias determinantes en el desarrollo exitoso del talento femenino (Subotnik et al., 2011).

### ***1.2.3 Modelo tripartito de Pfeiffer***

Steven Pfeiffer es un psicólogo destacado conferencista canadiense reconocido por su experiencia en la educación de la crianza con AC, así como por su destacada carrera como psicólogo clínico y pediátrico. Según él mismo (Pfeiffer, 2017), su trayectoria como clínico comenzó en 1977 y se ha centrado en el desarrollo social y emocional de niños/niñas, jóvenes y sus familias. Su enfoque se dirigía especialmente a comprender por qué algunas cosas salían mal para algunos niños y niñas, pero no para todos, y cómo intervenir de manera efectiva cuando las cosas no iban bien.

En los primeros años de su carrera, su labor en la práctica clínica genérica fue esencial para su desarrollo profesional. Este enfoque inicial sentó las bases para años posteriores, cuando decidió especializarse en el trabajo con menores con AC (Pfeiffer, 2017).

Ha ocupado puestos destacados, incluyendo su posición como director ejecutivo del programa para AC en la Universidad de Duke, antes de unirse a la Universidad Estatal de Florida (FSU). Su amplia experiencia también abarca el liderazgo como director del Instituto de Capacitación e Investigación Clínica de Devereux en Villanova (Pfeiffer & Shaughnessy, 2020).

Como autor principal de las Escalas de Evaluación para AC (Pfeiffer & Jarosewich 2003; 2020), ha dejado una marca significativa en el campo y el desarrollo infantil. Su aporte ha sido esencial, desempeñando un papel activo en la creación de herramientas de evaluación, como estas escalas, fundamentales para identificar las necesidades de los menores con AC.

Pfeiffer se destaca como una figura influyente en la mejora de la salud mental y el bienestar de la población de personas con AC, buscando comprender que pueden facilitar (o dificultar) el desarrollo de la creatividad y la eminencia (Pfeiffer, 2012). Su investigación, trabajo clínico y sus escritos se han centrado en comprender las vidas socioemocionales de niños y jóvenes, y en por qué no todos ellos crecen para convertirse en adultos jóvenes exitosos.

Para él, la identificación de estudiantes con AC es “(...) un tema complicado. No es tan fácil como uno podría pensar” (Pfeiffer, 2013, p.91). Aunque considera que las pruebas de CI son útiles y proporcionan información valiosa, no equipara la AC con un CI elevado. Para él, existen factores diferentes a los obtenidos mediante una prueba de CI que desempeñan un papel significativo en contribuir a logros destacados en el aula. Por lo tanto, sostiene que los logros académicos sobresalientes son siempre multideterminados. Según él, "las puntuaciones en las pruebas importan, pero ninguna puntuación única puede contar toda la historia sobre si un estudiante es talentoso" (Pfeiffer, 2013, p.91).

Pfeiffer (2013) extrae lecciones fundamentales al adentrarse en la investigación de jóvenes con AC. Una de ellas es que el desarrollo del talento va más allá de la mera habilidad. Para él, no

podemos prever la probabilidad de un logro sobresaliente en individuos con AC, y señala que muchos estudiantes identificados como talentosos en la juventud no demuestran un talento extraordinario al llegar a la adultez. Esta observación lo llevó a considerar otros factores que podrían influir en este proceso.

En sus investigaciones, Pfeiffer destaca que el trabajo duro y la práctica deliberada, son factores no intelectuales que marcan una diferencia significativa en la vida de las personas con AC. Además, destaca la importancia de aprender a retrasar la gratificación como un elemento no intelectual crucial para alcanzar el éxito.

La lección final que extrae es que el éxito, especialmente fuera del entorno académico, requiere tanto fortalezas mentales como emocionales. Señala que muchos estudiantes con AC carecen en igual medida de fortalezas del corazón, también conocidas como fortalezas del carácter según Peterson y Seligman (2004). Estas cualidades emocionales, como la humildad, la persistencia, la amabilidad y la gratitud, son esenciales para lograr el éxito en la vida. Como resultados de su trabajo y investigación destacamos: lo modelo de las fortalezas de corazón y el modelo tripartito.

**Descripción del modelo tripartito.** La creación y contribuciones de este modelo se encuentran en una línea temporal posterior en comparación con el trabajo pionero de Renzulli en el campo. Pfeiffer se suele ver como un enfoque más integral, como se evidencia en el modelo de las fortalezas del corazón, que integra aspectos intelectuales, creativas y motivacionales sin enfatizar su interacción (Pfeiffer, 2013, p.8).

Para él, su modelo tripartito de la AC no es contradictorio con ninguno de los paradigmas presentados anteriormente:

De hecho, el modelo tripartito incorpora elementos de todos esos modelos (*Visiones psicométricas, modelos de desarrollo de talento, perspectivas de desempeño de expertos e inteligencias múltiples*). El modelo tripartito es un modelo práctico desarrollado a partir de mi trabajo con jóvenes altamente con AC durante mi tiempo en la Universidad de Duke. Proporciona tres formas diferentes de ver a estudiantes con alta capacidad o potencial extraordinario. El modelo tripartito ofrece tres enfoques distintos pero complementarios para conceptualizar, identificar y programar para esos estudiantes (Pfeiffer & Shaughnessy, 2020, p.376).

Pfeiffer (2012), al tratar de conceptualizar a los estudiantes con Altas Capacidades, se refiere a la definición adoptada por la legislación educativa estadounidense, que refleja comprensiones contemporáneas sobre este fenómeno. Según él, se trata de "aquellos individuos que, al compararlos con otros estudiantes de igual edad, experiencia y oportunidades, muestran una mayor probabilidad de alcanzar un rendimiento extraordinario o destacado en uno o más ámbitos culturalmente valiosos para una sociedad específica" (p.60).

Para este autor las tres perspectivas distintas a través de las cuales se puede ver al alumnado de AC en el modelo tripartito son las siguientes:

- **Alta capacidad como alta inteligencia.** Se considera que la AC es una habilidad de carácter general y se evalúa mediante pruebas de coeficiente intelectual (CI). Por lo general, estos individuos obtienen puntuaciones de CI que se sitúan entre el 2% y el 10% en comparación con otros individuos de la misma edad (Pfeiffer, 2015a).
- **Alta capacidad como alto rendimiento.** Se refiere al rendimiento destacado que los estudiantes demuestran en la vida real, ya sea en la escuela, el deporte o el arte. Estos estudiantes, académicamente dotados y precozmente talentosos, sobresalen en el aula,

disfrutan del aprendizaje y obtienen resultados académicos excepcionales. Muestran una notable persistencia, alta tolerancia a la frustración y una fuerte motivación. Enfrentan desafíos académicos con determinación y, a menudo, logran resultados por encima del promedio en la escala de CI, típicamente entre 110 y 120, a veces incluso más alto. Estos estudiantes disfrutan de la escuela y de su educación, y tienen una perspectiva de aprendizaje entusiasta. En el aula, la red de aprendizaje se fortalece entre los estudiantes más capaces y de mayor rendimiento, y los maestros disfrutan atendiendo a estos estudiantes (Pfeiffer, 2015a).

- **Alta capacidad como potencial para sobresalir o para la excelencia.** Según Pfeiffer (2015b), algunos jóvenes pueden no haber tenido suficientes oportunidades o estimulación intelectual necesaria para desarrollar plenamente sus habilidades intelectuales o académicas, lo que resulta en un desarrollo insuficiente y latente. En este caso, la AC no necesariamente se refleja en un CI alto ni en un rendimiento académico destacado en comparación con sus pares; más bien, se manifiesta a través de un gran potencial. Pfeiffer denomina a esta categoría como la del "*estudiante casi o potencialmente dotado*", ya que espera que, con el tiempo y con la adecuada ayuda educativa, estos estudiantes desplieguen sustancialmente sus capacidades intelectuales y alcancen el rendimiento académico esperado. La lógica subyacente en esta tercera perspectiva es que, con un entorno estimulante y el programa adecuado, estos estudiantes eventualmente lograrán materializar su alto potencial, destacándose como niños de alta capacidad en comparación con sus compañeros. La educación orientada al potencial para la excelencia implica un plan de estudios motivador y enriquecido, que puede incluir intervenciones compensatorias.

Evaluar esta faceta es ciertamente un desafío, pero cuando estos jóvenes reciben los recursos adecuados, pueden experimentar un desarrollo altamente significativo.

En conclusión, existen diversas formas de conceptualizar la AC. El modelo tripartito proporciona tres perspectivas distintas para entender y evaluar a los más dotados, permitiéndonos abordar las AC de manera más amplia y práctica.

Finalizamos esta sección con la convicción de que la historia de las AC en los últimos cien años ha experimentado un cambio gradual, pasando de concebirlas como una capacidad o rasgo único hacia una perspectiva más dinámica y pluralista, modelada por las interacciones de desarrollo con tareas y entornos sociales. Este enfoque revela diversas trayectorias de desarrollo. A lo largo de esta evolución histórica, la meta ha sido constante: descubrir la mejor manera de identificar a menores y adolescentes con un potencial superior para su educación y desarrollo avanzado. Por lo tanto, cerramos esta sección con una definición de Tourón que parece resumir lo presentado en los cuatro modelos de desarrollo del talento mencionados anteriormente.

La dotación no es un rasgo unidimensional, sino un fenómeno multidimensional que se manifiesta de distintas formas y en diferentes niveles según las personas, las circunstancias y el momento de que se trate. No es, por tanto, estático, si no que evoluciona a lo largo del desarrollo vital de la persona como resultado de la interacción entre las capacidades innatas y el apoyo apropiado (Tourón, 2020, p. 23).

Esta perspectiva más holística y orientada hacia el desarrollo resalta la idea de que las AC pueden manifestarse y expandirse en función del apoyo educativo adecuado y del ambiente en el que se desenvuelven los estudiantes. Esta es la tendencia que han seguido las comunidades españolas, incluida Cantabria.

En este punto, pasemos a conocer los marcos normativos de atención educativa al alumnado con AC en España y en Cantabria.

## 2. Referentes normativos y marcos regulatorios

La atención a los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo implica diversos aspectos, entre los cuales se encuentran referencias normativas y legislativas que reflejan las políticas educativas en nuestro país. En el contexto del sistema educativo español, históricamente se reconoce la atención a la diversidad como un componente esencial para garantizar una educación de calidad para la juventud.

Comenzamos, tal como sugiere Monleón (2023) en su tesis doctoral, el análisis con la Ley General de Educación, ya que es considerada la primera ley educativa del período democrático. Aunque la Democracia tardaría algunos años más en llegar a España, esta ley fue la que estuvo vigente durante sus primeros pasos. Hagamos un recorrido por la legislación nacional que respalda el apoyo educativo a estos estudiantes. analizando los marcos legales que impulsan la educación para la atención a la diversidad en el ámbito español, con un enfoque particular en el colectivo que nos interesa investigar: el alumnado con AC.

**Ley 14/1970, 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento en la Reforma Educativa (LGE).** En su preámbulo, expone la necesidad de que España brinde oportunidades educativas a toda su población, garantizando así el pleno ejercicio del derecho universal a la educación. Además, reconoce la importancia de abordar la preparación especializada de un amplio y diverso grupo de profesionales requeridos por la sociedad moderna. En el capítulo de Educación Especial, específicamente en el artículo 49, párrafo 2, la ley establece: “Se prestará una atención especial a los escolares superdotados para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos” (España, 1970).

**Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo - LOGSE.** Aboga por una formación integral que capacite a los individuos para forjar su propia

identidad esencial, al mismo tiempo que construyen una concepción de la realidad que incorpora tanto el conocimiento como la valoración ética y moral. Esta formación integral está orientada al desarrollo de la capacidad crítica de los individuos para ejercer la libertad, la tolerancia y la solidaridad en una sociedad caracterizada por su diversidad axiológica. Aunque no menciona explícitamente lo concepto: superdotado o AC, los aborda de manera indirecta al introducir la noción de atención a la diversidad, incluyendo la sobredotación intelectual en sus desarrollos posteriores (España, 1990).

**Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales – EANEE.** En el artículo 10 sobre Atención Educativa, se reconoce: “La atención educativa a los alumnos con necesidades especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual velará especialmente por promover un desarrollo equilibrado de los distintos tipos de capacidades establecidas en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas.” (España, 1995, p. 8, grifos míos).

**Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de Educación (LOCE)** que establece que el alumnado con superdotación intelectual será objeto de una atención específica por parte de las Administraciones educativas, quienes con la finalidad de darles respuesta educativa adoptarán las medidas necesarias para identificar y evaluar de forma temprana sus necesidades y facilitarán su escolarización en centros que, por sus condiciones, puedan prestarles una atención coherente con sus características. También, determina que corresponde a las Administraciones educativas promover la realización de cursos de formación específica relacionados con el tratamiento de esto alumnado para el profesorado que los atiende. Igualmente adoptarán las medidas oportunas para que los padres de estos estudiantes reciban el adecuado asesoramiento individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.

Dispone que el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, determinará las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo establecidos en ella, independientemente de la edad de este alumnado (España, 2002).

**Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).** Por primera vez aparece el término de alumnos con altas capacidades intelectuales en sustitución de los anteriores empleados en las distintas normativas: superdotados intelectualmente y estudiantes con necesidades educativas personales de sobredotación intelectual. Con el nuevo término, con un concepto mucho más amplio que los anteriores, se reclama también la atención específica para otro tipo de alumnado, por ejemplo, para el alumnado precoz y talentoso (España, 2006).

**Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.** Esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de desarrollo personal y profesional. No define de forma exhaustiva el concepto de altas capacidades intelectuales, ni aclara a qué tipo de alumnado se refiere, pero acrecienta en el artículo 76 los programas de enriquecimiento curricular como una alternativa pedagógica para el alumnado con AC.

**Artículo 76.** Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las medidas necesarias para identificar al alumnado con altas capacidades intelectuales y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas

necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades (España, 2013, p.39).

**Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de Educación - LOE** - establece que una educación de calidad es la mayor riqueza y el recurso fundamental tanto para el país como para sus ciudadanos. Reconoce la importancia de las políticas educativas estatales en favorecer el pleno desarrollo de los estudiantes. La legislación se alinea con los objetivos europeos y busca la actualización, considerando también la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En este contexto, se enfoca en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Además, se destaca el compromiso de asegurar la paridad de género en todos los niveles de la educación. Aunque esa LOE puede no especificar directamente disposiciones exclusivas para el alumnado con AC, los objetivos generales de promover una educación inclusiva y equitativa brindan un respaldo implícito para atender las necesidades educativas de estos estudiantes. La garantía de una educación de calidad para todos, junto con el enfoque en la igualdad de oportunidades y la paridad de género, sienta las bases para abordar las diversas necesidades y potenciales de los estudiantes, incluidos aquellos con AC (España, 2020).

Perales y Fernández (2022) examinan la respuesta educativa brindada a los estudiantes identificados con AC intelectuales en el sistema educativo español. Descubren que históricamente, el sistema se ha caracterizado por una regulación desigual, disparidades en los procesos educativos dirigidos a este grupo y notables diferencias en las cifras de diagnóstico. Los autores proponen una tabla en la que brindan una explicación detallada, sobre la denominación, la categoría y las medidas expresadas en las Leyes Españolas, la cual utilizo como modelo para esta sección de la tesis (Tabla

2). Aprovechando esta oportunidad, he incorporado dos normativas adicionales a la Tabla, teniendo en cuenta la investigación de Monleón (2023) y la descripción anterior.

**Tabla 2**

*Trayectoria legislativa española para la educación de la AC*

	<b>Denominación</b>	<b>Categoría</b>	<b>Medidas</b>
LGE (1970)	escolares superdotados	alumnos necesitados de educación especial.	servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional
LOGSE (1990)	no consta si aparece sobredotación intelectual en su desarrollo posterior	alumnado con necesidades educativas especiales	respuesta educativa a sus necesidades e ayudas complementarias
Real Decreto EANEE (1995)	Sobredotación intelectual	alumnos con necesidades educativas especiales	centros docentes de régimen ordinario; métodos de enseñanza individualizada
LOCE (2002)	alumnado superdotado intelectualmente	alumnado con necesidades educativas especiales	respuesta específica por medio de la detección temprana de sus necesidades
LOE (2006)	alumnado con alta capacidad intelectual	alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo	respuesta centrada en la atención temprana y el desarrollo de planes de actuación
LOMCE (2013)	altas capacidades intelectuales	alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo	respuesta basada en la identificación valoración temprana de sus necesidades y adaptación de planes de actuación programas de enriquecimiento crecimiento curricular
LOMLOE (2020)	altas capacidades intelectuales	alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo	respuesta a partir de medidas organizativas metodológicas y curriculares pertinentes

Nota: Elaboración propia apoyada en Monleón (2023) y Perales y Fernández, (2022).

Perales y Fernández (2022) destacan que, con la promulgación de Leyes Orgánicas, la terminología utilizada para referirse a estos estudiantes ha experimentado cambios. Desde 2006, la denominación actual es "Alta Capacidad Intelectual", integrándose en la categoría de "Alumnado con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE)". Este

cambio de terminología en la legislación de 2006 hasta ahora refuerza y se alinea con los avances conceptuales y académicos discutidos anteriormente.

Las terminologías "superdotados", "sobredotado", o "superdotación intelectual" presente en las cuatro primeras normas, se han alineado tradicionalmente con el primer paradigma, donde el CI tiene un mayor peso. En cambio, las terminologías utilizadas a partir de 2006, de las Altas Capacidades se alinean con el segundo paradigma de desarrollo del talento, respaldado por autores como Pfeiffer (2012), quienes aportan una perspectiva más amplia al concepto. Esta Tabla evidencia que el marco regulatorio español sigue, aunque no siempre al mismo ritmo, los cambios científicos en área.

El reconocimiento del valor de proporcionar una educación adecuada a los más dotados y talentosos ha estado presente en todas las leyes de educación generales desde 1970 en España. En los textos parece resonar una preocupación por identificar y aplicar de manera temprana medidas educativas específicas para este colectivo.

Monleón (2023) destaca la importancia de reconocer que, a pesar de que España cuenta con una ley nacional que regula la atención educativa para todos los estudiantes, es esencial tener en cuenta la estructura normativa de las regiones del país. Según la autora, cada Comunidad Autónoma tiene la facultad de adaptar e interpretar la ley nacional, ajustándola a las características y necesidades particulares de su territorio. Esta descentralización conduce a 17 interpretaciones y aplicaciones diferentes de un mismo texto legislativo, con las consiguientes implicaciones y repercusiones en la educación para el alumnado con necesidades educativas específicas.

En la misma línea, Perales y Fernández (2022) exponen los marcos normativos nacionales relacionados con la AC intelectual, que han servido como punto de partida para la promulgación

de normativas y planes de actuación en las diversas Comunidades Autónomas. Entre estas normativas, se destacan:

- el Real decreto 696/1995, de 28 de abril, que regula la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales;
- la Orden de 24 de abril de 1996 que establece las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, de manera excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (España, 1996);
- el Real decreto 943/2003, de 18 de julio, que regula las condiciones para flexibilizar la duración de los diferentes niveles y etapas del sistema educativo para los estudiantes superdotados intelectualmente (España, 2003).

Los autores analizaron el contenido principal de estas normativas tomando como base las siguientes unidades de análisis:

Identificación y evaluación psicopedagógica. Es responsabilidad de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, los Departamentos de Orientación y el Equipo Docente, siempre en estrecha colaboración con el contexto familiar del alumno.

Medidas de respuesta educativa. Las medidas se diferencian entre ordinarias u organizativas y metodológicas, y excepcionales o adaptación curricular de ampliación y de enriquecimiento, anticipación y flexibilización o reducción del período de escolarización. Posibles solicitudes de flexibilización y en qué etapas educativas se abordaría. El marco nacional más reciente con relación a las altas

capacidades indica que se pueden abordar tres veces en la enseñanza básica y una sola vez en enseñanzas postobligatorias (Perales & Fernández, 2022, p.115).

Estas unidades de análisis resaltan las responsabilidades de las Administraciones Educativas en su ámbito de competencia, que incluyen establecer sus propias regulaciones para la implementación de las normativas de las comunidades autónomas (ver artículo 76, España 2013). Esto implica la necesidad de desarrollar un enfoque de acción, identificación e intervención que se adecúe a las particularidades de su contexto, dado que no existe un criterio uniforme definido por la ley para la identificación del alumnado con AC, por ejemplo.

En España, se observan diferencias en el grado de desarrollo legislativo entre las comunidades autónomas en este ámbito, y resultó crucial comprender la situación específica de Cantabria para situar nuestro estudio en su contexto adecuado.

Tras examinar de manera breve la evolución del paradigma educativo y la normativa en torno a las AC en España, daremos prosequimiento a un análisis de los datos estadísticos relativos a este grupo de alumnado, para comprendernos el impacto de esas acciones en la realidad nacional y local.

### 3. Referentes estadísticos

De acuerdo con el Ministerio de Educación y Formación Profesional, al finalizar el período lectivo 2021/2022, solo se logró identificar a 46.238 estudiantes con AC, de un total de aproximadamente 8,400,000 estudiantes matriculados en escuelas de España, lo que representa tan solo un 1.81% del total. Estos datos ponen de manifiesto que el porcentaje de estudiantes diagnosticados con AC en España está considerablemente por debajo del 10% recomendado por expertos, como Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez (2014).

Existe una notable disparidad entre el número de estudiantes identificados y aquellos que deberían estarlo, según diversas perspectivas teóricas. Por ejemplo, Tourón (2004) propone un criterio psicométrico que situaría el porcentaje entre el 5% y el 10% del alumnado, mientras que Renzulli (1986) sugiere un criterio más amplio que lo ubicaría entre el 15% y el 20% del total de estudiantes.

Investigaciones recientes llevadas a cabo por Gutiérrez et al., en 2021, así como por Perales y Fernández en 2022, presentan un mapeo de datos de la identificación de las AC intelectuales en España mediante la revisión documental de las estadísticas proporcionadas por el Ministerio de Educación de España. Se basaron en los datos más recientes y completos disponibles, correspondientes a los cursos 2009/2010, 2018-2019 y 2019/2020, que utilizaremos como referencia en esta sección. A continuación, en la Tabla 3, se presenta una selección de estos datos que consideramos relevantes para profundizar en nuestra investigación.

**Tabla 3**

*Frecuencia de alumnado de con AC en enseñanzas no universitarias para los cursos 2009 -2022*

CC. AA	2009/2010		2018/2019		2019/2020		2021/2022	
	n	f	n	f	n	f	n	f
Andalucía	1.339	0.09%	13.952	0.86%	15.644	0.88%	18.821	1.16%
Región de Murcia	539	0.2%	3.317	1.1%	3.182	1.07%	3.008	1.02%
Com. de Madrid	968	0.09%	2.792	0.23%	3.254	0.26%	4.068	0.33%
Cataluña	142	0.01%	2.520	0.18%	3.177	0.23%	3.607	0.26%
Canarias	693	0.2%	2.283	0.65%	2.406	0.69%	2.320	0.66%
Galicia	299	0.08%	2.020	0.5%	2.291	0.57%	2.430	0.60%
Com. Valenciana	349	0.04%	1.463	0.16%	1.436	0.16%	2.222	0.25%
Prin. de Asturias	151	0.12%	1.293	0.94%	1.423	1.04%	1.565	1.14%
Castilla y León	390	0.11%	881	0.25%	1.028	0.30%	1.282	0.36%
Navarra	138	0.14%	574	0.49%	593	0.51%	758	0.65%
La Rioja	40	0.08%	407	0.74%	433	0.78%	535	0.97%
<b>Cantabria Santander</b>	<b>73</b>	<b>0.09%</b>	<b>144</b>	<b>0.15%</b>	<b>194</b>	<b>0.21%</b>	<b>332</b>	<b>0.35%</b>

Nota: elaboración propia basada en Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gutiérrez et al. (2021) y Perales y Fernández (2022).

Con el objetivo de analizar las frecuencias de identificación de personas con AC en las comunidades autónomas, nos preguntamos: ¿Se observa una correlación entre el volumen de producción científica académica sobre AC intelectual en una comunidad y la cantidad de estudiantes identificados en esa región? ¿Las comunidades autónomas con universidades más activas en la investigación sobre AC presentan una mayor proporción de estudiantes identificados en comparación con aquellas con menos actividad académica? ¿Hay una relación directa entre la presencia de profesionales especializados en AC intelectual en una comunidad autónoma y la implementación de políticas educativas que respalden la identificación y atención adecuada de estos estudiantes?

Aunque no buscamos abordar de manera exhaustiva ni concluyente todas estas preguntas, reconocemos que nos proporcionarán una comprensión más profunda de la importancia de la producción, difusión y divulgación del conocimiento científico sobre las AC en las diversas

comunidades autónomas españolas. Esto puede desempeñar un papel crucial en abordar de manera equitativa y justa los desafíos relacionados con las disparidades en la identificación educativa del colectivo.

En relación con la pregunta sobre si existe una correlación entre el volumen de producción científica académica sobre AC en una comunidad y la cantidad de estudiantes identificados en esa región, al examinar la Tabla 3 que muestra las cuatro comunidades autónomas con el mayor número de alumnado identificados que son Andalucía (0.88%), Murcia (1.07%), Madrid (0.26%) y Cataluña (0.23%), se observa que coinciden con las comunidades con una mayor concentración de tesis doctorales publicadas en el área, como lo demuestra el estudio de Padial y Fernandez (2019).

Estos resultados concuerdan con los hallazgos presentados en la investigación de Heimeriks et al. (2019), que señala que Madrid, Cataluña, Andalucía y Valencia son las regiones más prolíficas en términos de producción científica, mientras que otras regiones exhiben niveles más bajos de actividad en este ámbito.

En España, la generación de conocimiento científico muestra una distribución desigual entre las comunidades autónomas, siendo la concentración de estudios más destacada en el centro-sur del país, específicamente en la Comunidad de Madrid, Andalucía, Cataluña y Murcia, abarcando también el ámbito del conocimiento sobre AC.

Es fundamental resaltar el notorio aumento en el porcentaje de estudiantes identificados en varias comunidades autónomas en los últimos años. En La Rioja, este porcentaje ha experimentado un significativo incremento, pasando del 0.08% al 0.97%. De manera similar, en Navarra, la cifra ha crecido del 0.14% al 0.65%, mientras que en Asturias ha pasado del 0.12% al 1.14%. En Canarias, también se observa un crecimiento destacado, del 0.2% al 0.66%.

Este aumento se atribuye a diversos factores, y es crucial resaltar el avance académico en la materia. Indica que el cambio en la concepción acerca del fenómeno amplía la mirada sobre el mismo, proporcionando más oportunidades para un mayor número de estudiantes. El continuo avance en la comprensión de las AC, así como en las metodologías y herramientas de identificación, las formaciones de profesores han contribuido de manera directa a una mayor precisión y eficacia en el reconocimiento de este alumnado. Este enfoque más amplio refleja el impacto positivo de la investigación y la adaptación de estrategias para identificar y apoyar eso colectivo, marcando un progreso significativo en la equidad educativa.

Al examinar los datos de la comunidad de Cantabria de manera más detallada identificamos:

- En el año escolar 2009/2010, se identificaron 73 estudiantes con AC, lo que representó el 0.09% del total de estudiantes.
- En el año escolar 2018/2019, la cifra de estudiantes identificados aumentó a 144, lo que representó el 0.15% del total de estudiantes. Esto indica un aumento en la identificación de estudiantes con AC en ese período.
- Para el año escolar 2019/2020, la cantidad de estudiantes identificados aumentó aún más a 194, lo que representó el 0.21% del total de estudiantes, o sea continuó la tendencia de alta.
- Finalmente, en el año escolar 2021/2022, se identificaron 332 estudiantes con AC, lo que representó el 0.35% del total de estudiantes. Esta cifra indica un aumento significativo en la identificación de estudiantes con AC en comparación con los años anteriores.

Estos datos sugieren un aumento constante en la identificación de alumnado con AC en Cantabria. Esto puede deberse a una mayor conciencia y esfuerzos para identificar y atender a eso alumnado como defendemos anteriormente.

Sin embargo, es importante destacar que el número total de estudiantes identificados en todas las comunidades autónomas es notablemente bajo en comparación con el potencial identificado por los expertos. Estas estimaciones sugieren que alrededor del 10% de los estudiantes podrían ser identificados como poseedores de AC, y sorprendentemente, solo tres comunidades autónomas (Andalucía, Murcia y Principado de Asturias) logran identificar a más del 1% de su población estudiantil.

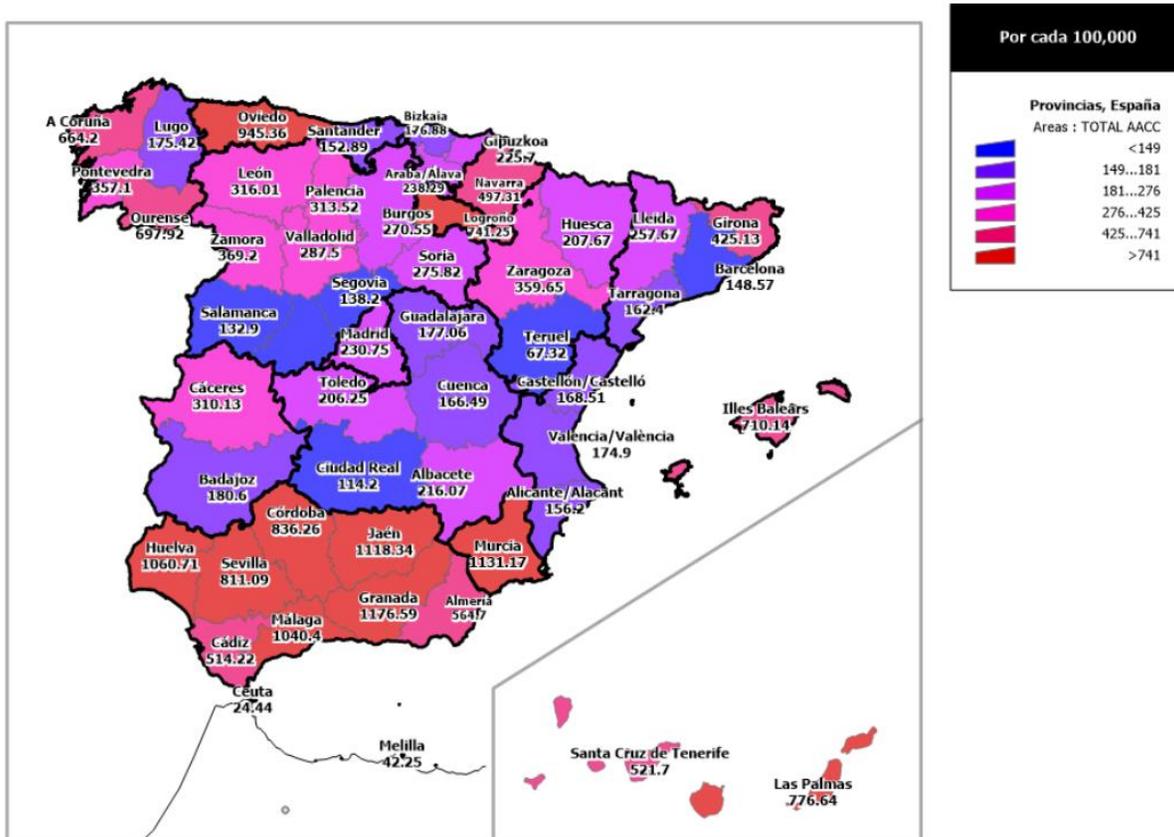
El progreso normativo y educativo que las comunidades Autónomas ha implementado en los últimos años ha supuesto una mejora en la formación profesional y en la gestión de los centros escolares, lo que, en consecuencia, ha aumentado la capacidad de identificación de los estudiantes. Pero nos planteamos la pregunta: ¿Dónde se encuentran esos porcentajes del 5 al 10% del alumnado con AC?

Gutiérrez et al. (2021) nos proporciona un mapa que muestra la proporción de diagnósticos de AC por provincias, calculada por cada 100,000 estudiantes, utilizando datos del curso 2018-19. Los resultados revelaron que la proporción de diagnósticos de AC estaba significativamente por debajo del 2% teórico esperado, y hubo una notoria variabilidad entre provincias y niveles educativos como evidenciado anteriormente.

Los autores explican que el color rojo en el mapa representa una mayor proporción de diagnósticos, mientras que los tonos sucesivos disminuyen hasta llegar al azul, que representa las provincias con menos diagnósticos.

Figura 4

*Proporción de diagnóstico de AC por provincias por 100.000 estudiantes*



Nota: Extraído de Gutiérrez et al. (2021).

Andalucía encabeza la lista de Comunidades Autónomas con la mayor proporción de alumnado identificado, seguida por el Principado de Asturias y Canarias. Es importante señalar que, a pesar de que cada Comunidad Autónoma tiene su legislación específica, el número de casos diagnosticados difiere notablemente en la mayoría de las provincias. La comunidad de Cantabria, representada por Santander en el mapa esta de color azul, con una previsión de aproximadamente 153 diagnóstico por cada 100.000 estudiantes, 0.15%.

La discrepancia en los datos de identificación de estudiantes con AC queda evidente en los colores del gráfico de las diferentes comunidades autónomas de España. Revelan desafíos en el

sistema educativo y la necesidad de una mayor coherencia y equidad en la identificación y el apoyo a estos estudiantes como tenemos repetido.

Las estadísticas no solo proporcionan información, sino que también orientan y fortalecen el camino hacia una educación más inclusiva y equitativa. Por esta razón, son fundamentales y se consideran puntos de referencia en esta tesis. ¿Qué más pueden revelarnos? ¿Qué nos dicen esos números y, quizás igual de importante, qué no nos dicen?

En primer lugar, resaltan las disparidades entre el potencial de identificación y la realidad actual en la mayoría de las regiones de España. Los números reflejan una identificación relativamente baja de alumnado con AC en el país, una situación que también es observada por especialistas en otras partes del mundo, como Estados Unidos (Bolland et al., 2019, Evans-Winters, 2016, Ford, 2014, Ford et al., 2020) y Brasil (Alencar & Fleith, 2001, Fleith et al., 2021), por ejemplo.

Por otro lado, estos datos también sugieren que el sistema educativo no necesariamente depende de la identificación formal para fomentar el talento y las AC entre los estudiantes. Esta idea se alinea con observaciones similares realizadas en otras regiones del mundo. Borland, un crítico autodeclarado del concepto del *gifted child*, sostiene que la creencia de que la CI elevado es una de las razones de la "subrepresentación crónica y severa de niños de bajos ingresos y niños de minorías raciales, étnicas y lingüísticas en programas para dotados. Utilizar el CI como determinante, o como un filtro para programas para dotados es una práctica seriamente equivocada" (Borland, 2009, p. 237).

El mismo autor, por ejemplo, promovió activamente la idea de *no conception of giftedness* para un desarrollo positivo en el campo de la *gifted education*. El afirma:

Para ser claro acerca de lo que estoy abogando, permítanme expresar inequívocamente mi posición. Creo que el concepto del *gifted child* es lógica, pragmática y, con respecto a las consecuencias de su aplicación en la educación estadounidense, moralmente insostenible, y que los objetivos del campo de la educación para *giftedness* tendrían una mayor probabilidad de realizarse si prescindieramos de él por completo (Borland, 2003, p.105).

En este contexto, se plantea la posibilidad de que la identificación por medio del CI superior no sea un requisito fundamental para promover el desarrollo de las capacidades excepcionales del alumnado.

Aunque no compartamos la opinión de Borland de que el CI carece de un valor en la conceptualización académica, su advertencia sobre los peligros y el posible mal uso del CI es importante.

Es crucial señalar que la falta de una relación directa entre la identificación y la atención a las necesidades educativas se ajusta a un modelo inclusivo de diseño universal para todos. En este enfoque, se reconoce que la atención a las AC es multifacética y no se limita únicamente al proceso de identificación, medición del CI. La identificación (diagnóstico) se posiciona como una parte, pero no la única, del proceso integral para atender las necesidades educativas de los estudiantes con AC.

Evidentemente, las estadísticas presentadas desempeñan un papel crucial en el avance educativo del país. Pues, ofrecen una comprensión cuantitativa de la diversidad de estudiantes con diferentes necesidades, permitiendo que las instituciones educativas adapten sus prácticas para abordar esa diversidad de manera más efectiva. Este conocimiento es esencial para fomentar un entorno educativo inclusivo que atienda a la variedad de requerimientos individuales.

Además, las estadísticas son instrumentales para la planificación y asignación de recursos en el ámbito educativo. Al conocer tanto la cantidad como la naturaleza de las necesidades educativas específicas, las instituciones pueden tomar decisiones informadas sobre la distribución de personal, la implementación de tecnologías de apoyo y la provisión de materiales educativos adaptados, contribuyendo así a la creación de entornos de aprendizaje más accesibles.

Asimismo, estas cifras permiten evaluar la efectividad de las políticas y prácticas inclusivas. Las instituciones educativas pueden ajustar enfoques mediante monitoreo y análisis de datos para mejorar la participación y el rendimiento de los estudiantes.

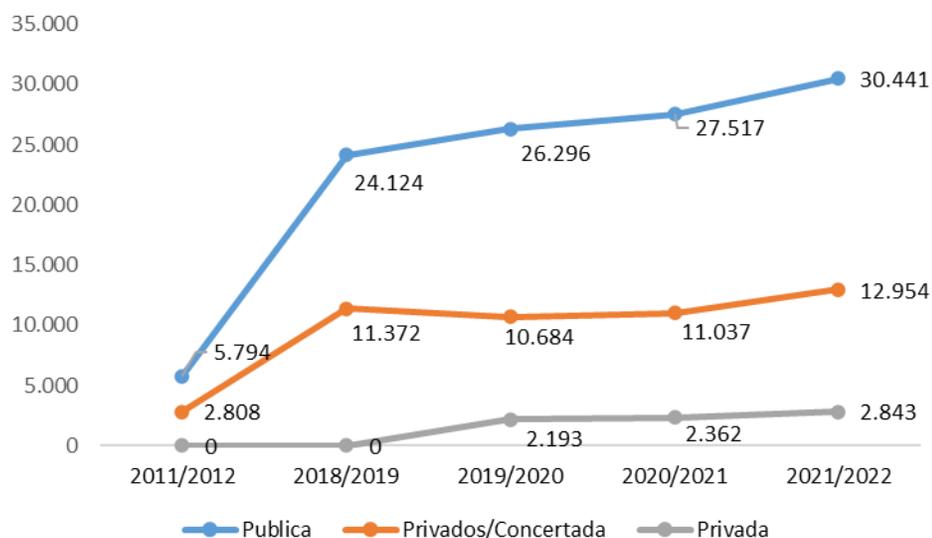
Continuar con el análisis estadístico nos proporcionará información valiosa sobre las prácticas educativas destinadas a este alumnado, lo que facilitará el desarrollo de estrategias más efectivas y adaptadas a sus necesidades particulares.

### **3.1 Datos por centros educativos y grados de enseñanza**

La Figura 5 se muestra la evolución de estudiantes identificados con AC en España, desglosados por el tipo de centro escolar. Comenzando en el año escolar 2011/2012, que es el primer año disponible en el sitio del Ministerio de Educación y Formación Profesional, y avanzando hasta los últimos cuatro años, desde 2018 hasta 2022 como referencia. Los datos revelan que la mayoría de estos estudiantes asisten a centros de educación pública en España, seguidos por los centros privados concertados, y en último lugar, los centros privados. Estos hallazgos subrayan la significativa contribución de la enseñanza pública en la identificación y desarrollo de talentos en España, resaltando así la importancia de las políticas educativas públicas implementadas por cada comunidad autónoma para cumplir con este compromiso.

**Figura 5**

*Evolución del alumnado con AC por titularidad de centro educativo en España*



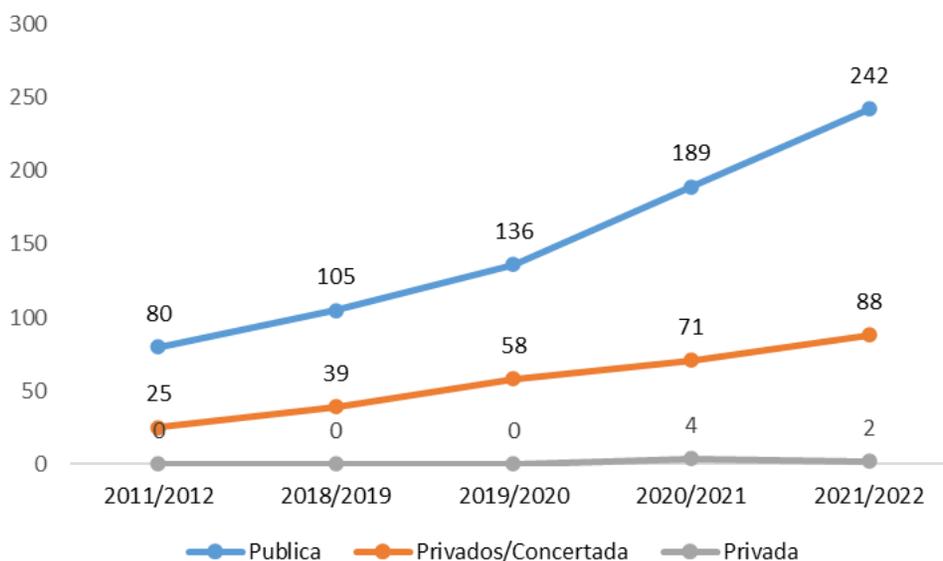
Nota: Elaboración propia con base en estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Al comparar estos datos con la información de la Figura 6, que ilustra la titularidad de los centros educativos en Cantabria, también se observa que la mayoría de los estudiantes con AC se encuentran en centros públicos. Además, a lo largo de los años, se ha incrementado la identificación de estudiantes con AC en todas las titularidades de centros.

Estos datos, proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional - MEFP, están disponibles en línea en la sección de estadísticas. El alumnado con AC se clasifica como parte del grupo de "Otro alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo", y se caracteriza por ser "alumnado valorado como tal por equipos o servicios de orientación educativa que recibe atención educativa a través de medidas específicas, como adaptaciones curriculares para profundizar o ampliar el currículo, flexibilización en el período de escolarización y/o participación en programas extracurriculares de enriquecimiento" (MEFP, 2023).

**Figura 6**

*Evolución del alumnado con AC por titularidad de centro educativo en Cantabria*



Nota: Elaboración propia con base en estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional

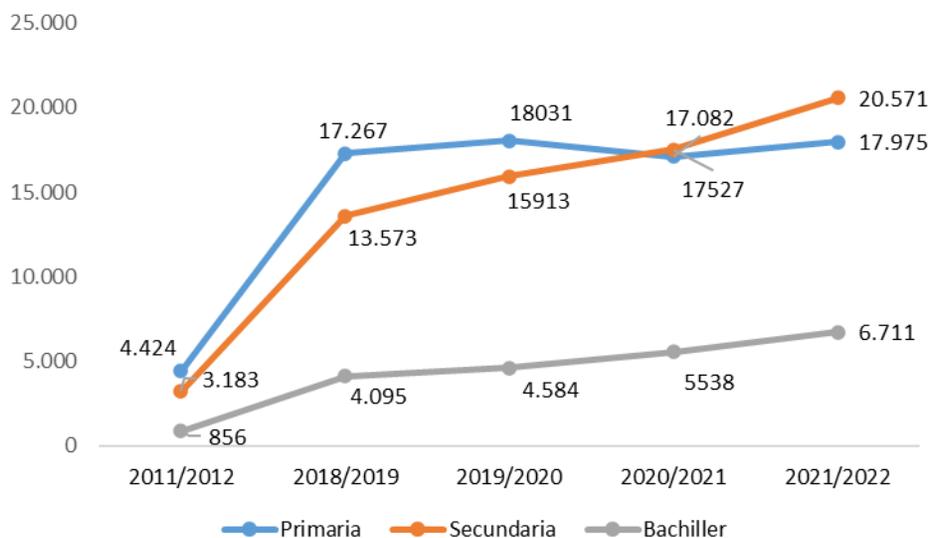
Es importante destacar que esta clasificación respeta la autonomía de las comunidades autónomas españolas para identificar por sí mismas al alumnado con AC, basándose en el marco teórico que consideren más adecuado, como hemos mencionado sobre esta especificidad en el territorio nacional. Por un lado, esta autonomía plantea interrogantes en cuanto a la consistencia de los números, ya que los criterios de identificación varían en cada comunidad. Por otro lado, evidencia la diversidad de enfoques adoptados por cada comunidad para ofrecer oportunidades de desarrollo del talento a este alumnado.

Las Figuras 7 y 8 presentan los datos de identificación de alumnado con AC por grado de enseñanza a nivel nacional y en Cantabria. En términos generales, en España, la identificación de este alumnado se produce en mayor número en la educación primaria, a una edad temprana. Sin

embargo, en los últimos dos años, se ha observado un aumento en la identificación en la educación secundaria, como se indica en la Figura 7.

### Figura 7

*Evolución del alumnado con AC por grado de enseñanza en España*



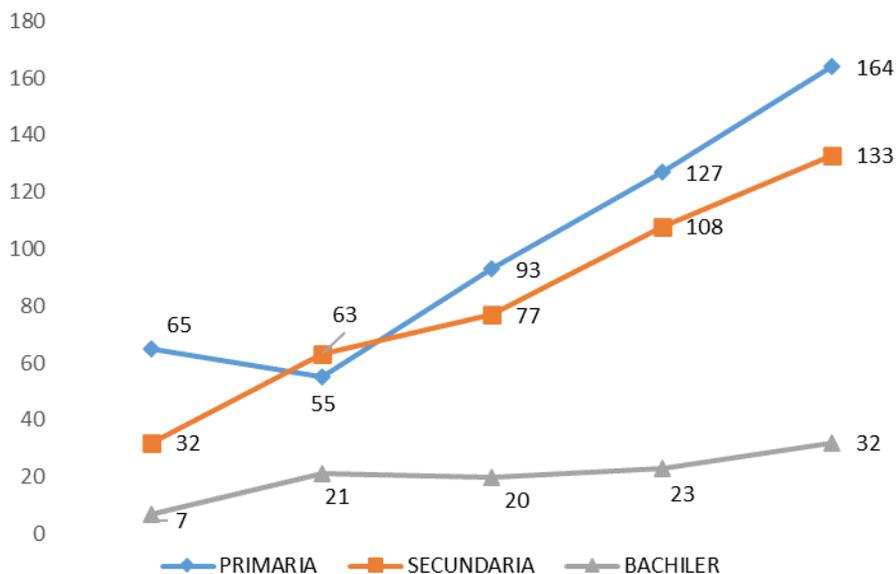
Nota: Elaboración propia con base en estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional

En la comunidad de Cantabria, también se aprecia esta tendencia de identificación temprana en la educación primaria, la cual se mantiene en la educación secundaria. El grado de Bachillerato es donde se identifican menos casos de alumnado con AC. A pesar de ello, se ha notado un crecimiento en la identificación de casos en esta franja de edad.

En resumen, los datos reflejan que la identificación de alumnado con AC suele ocurrir mayoritariamente en la Educación Primaria, pero se está observando un aumento de identificaciones en la Educación Secundaria, tanto a nivel nacional como en Cantabria. El Bachillerato sigue siendo la etapa con menos casos identificados, aunque también muestra un incremento en la identificación en los últimos años.

**Figura 8**

*Evolución del alumnado con AC por grado de enseñanza en Cantabria*



Nota: Elaboración propia con base en estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional

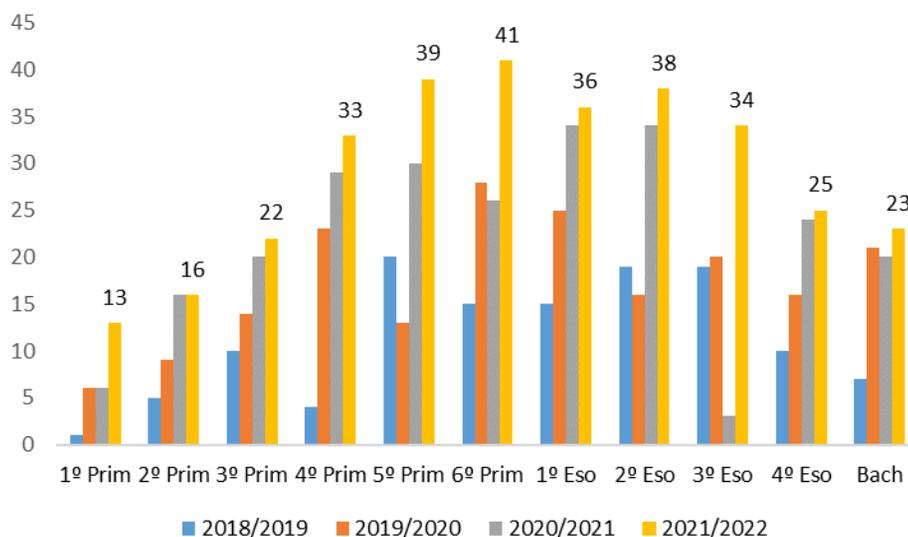
La información de la Figura 9 muestra que la identificación de alumnado con AC en Cantabria se da entre el 4º año de primaria y el 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), lo que equivale a una edad de unos 9 a 14 años. La observación sugiere que la identificación se da en el rango de edades en el que los estudiantes cursan la educación primaria y secundaria, lo que podría estar relacionado con la detección y evaluación de sus capacidades en esos años escolares.

De manera concreta, estos datos nos hacen creer que producción científica y las investigaciones académicas pueden proporcionar la base teórica y práctica necesaria para mejorar la identificación de personas con AC en el sistema educativo español. Estas investigaciones pueden influir en la formulación de políticas educativas, en la formación de profesionales y en la

implementación de programas efectivos, lo que a su vez beneficia a los estudiantes con AC al permitirles alcanzar su máximo potencial académico y personal

### Figura 9

*Evolución de alumnado con AC por año escolar en Cantabria*



Nota: Elaboración propia con base en estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional

Esta observación nos lleva a otro punto de reflexión que ha sido objeto de debate en el ámbito académico desde la década de los años 70. Este punto de discusión se refiere a la imperante necesidad de invertir, en particular, en el desarrollo de niñas y mujeres con AC.

Según Muñoz-Deleito (2018) existen dos factores fundamentales que subyacen al estudio de la mujer de capacidad superior; por una parte, el influjo de la socialización y las presiones sociales en la construcción de su identidad personal en función a la identidad de género. Por otra, y como consecuencia del anterior, el menoscabo de su capacidad, y que ha influido en su escasa investigación, siendo la mujer con AC intelectuales la gran ignorada en el estudio de la inteligencia.

El modelo del desarrollo del talento femenino (Noble et al., 1999), previamente presentado en los referentes conceptuales, cumple un papel intencional en esta tesis doctoral. Además de proponer un modelo de identificación, las autoras demuestran un compromiso político y social en la producción de conocimiento para la equidad de género, buscando disminuir las diferencias y promover el bienestar de las mujeres. Así, representan una invitación a adoptar una perspectiva diferente sobre los estudios de AC, explorando caminos menos transitados y compartiendo historias menos conocidas, rompiendo, aunque de manera gradual, con la visión predominante masculina de la AC en el ámbito científico (Massuda, 2019).

Esta tesis acepta esta invitación y busca contribuir al cambio de perspectiva, explorando vías que estimulen el talento de las mujeres en Cantabria. Por lo tanto, se compromete a promover reflexiones y discusiones que consideren este enfoque: el de la niña, la chica y la mujer con AC. Para iniciar, reconocemos las estadísticas de identificación en España.

### **3.2 Las niñas, chicas, mujeres con AC en España**

Aunque hay múltiples formas de ser mujer, puede decirse que, a casi todas, de una u otra forma, su condición femenina y su inteligencia les ha traído, les trae o les puede traer problemas y si se es mujer y superdotada el riesgo aumenta notablemente

Domínguez, R. P. (2003)

Considerando una perspectiva cronológica de los estudios sobre las AC en mujeres, Massuda y Orlando (2019) nos relata que, en el contexto de las tres primeras décadas del siglo XX, desde una perspectiva histórica occidental y dominante, se considera que Catherine Cox Miles,

Florence Goodenough y Leta Stetter Hollingworth fueron las pioneras en investigar y publicar sobre teorías y pruebas de inteligencia en la ciencia psicológica.

Leta Hollingworth es considerada por Silverman (1999) como la madre del estudio de las AC Intelectuales, ya que demostró que había igual cantidad de mujeres intelectualmente sobresalientes que hombres, a pesar de que pocas de ellas tuvieran carreras destacadas. La contribución de Leta Hollingworth resultó fundamental para impulsar el comienzo de los estudios sobre mujeres con AC, especialmente aquellos realizados por mujeres. Sus investigaciones datan de 1926 y comenzarán con pruebas estadísticas de medición del CI, junto con Terman, pero también reflejarán su descontento con las diferenciaciones recurrentes en este proceso de identificación.

A partir de la década de los años 80 hasta la actualidad: Sally Reis (1995, 2003, 2005), Barbara Kerr (1988, 1997) y Linda Silverman (1993, 1999, 2002) fueron importantes investigadoras en la materia que denunciaron las barreras sociales e ideológicas impuestas a la educación de las niñas con AC en Estados Unidos. Reis, Kerr y Silverman mostraron en su investigación que:

- había un porcentaje mucho menor de niñas en programas de AC en comparación con los niños de la misma edad;
- que las herramientas de evaluación pedagógica y psicológica se desarrollaron a partir de pruebas deficientes;
- que los maestros eran parciales al considerar a los niños más inteligentes que las niñas;
- que la cultura de la familia patriarcal influyó en las expectativas sociales con respecto a la educación de las mujeres a fines del siglo XX.

Baquero e Ibáñez (2022) nos recuerdan que la historia del feminismo en todo el mundo nos indica que no todas las mujeres han tenido acceso a los derechos educativos de la misma manera ni en el mismo momento. En este contexto, destacamos a investigadoras que, a lo largo de sus estudios, han identificado varios factores responsables de la representación étnica/racial desproporcionada en los programas educativos para estudiantes con AC, además del género.

Evan-Winters (2015, 2016), Ford (1992, 1998), y Kitano (1998), han incluido los siguientes aspectos:

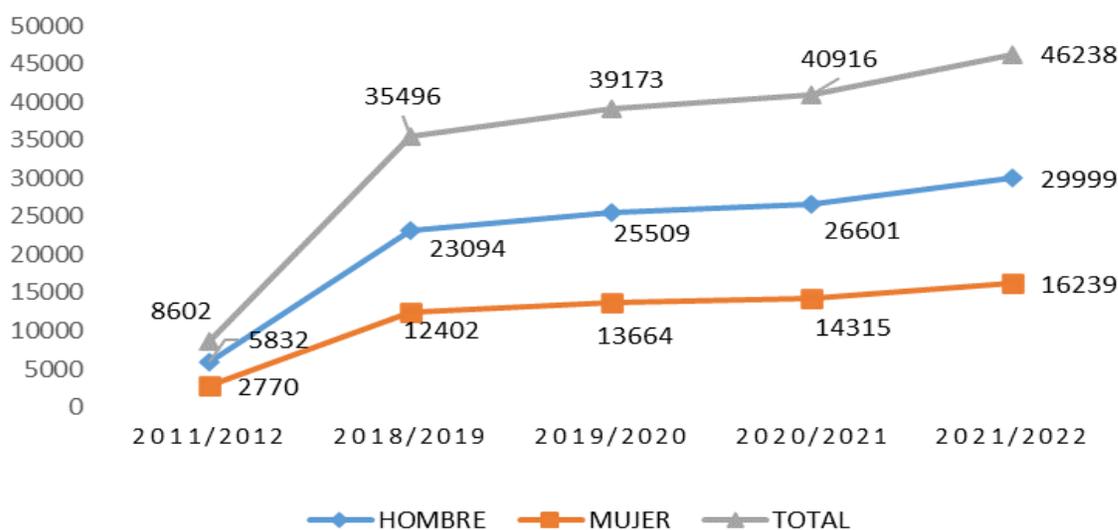
- limitaciones conceptuales en torno a las AC Intelectual;
- el uso de pruebas cognitivas y de rendimiento estandarizadas como criterios de identificación;
- diferencias culturales en los estilos de aprendizaje;
- la incapacidad de los profesores para reconocer la AC en diversos grupos étnicos y sociales;
- la evaluación del rendimiento académico de los estudiantes con AC; y
- la falta de recursos en las escuelas.

La escolarización de los estudiantes con AC ha planteado importantes desafíos y desigualdades en el sistema educativo. En particular, las niñas con AC enfrentan una vulnerabilidad especial y, en muchas ocasiones, no logran desarrollar todo su potencial durante su etapa escolar ni posteriormente. Veamos cómo esta situación se refleja en las estadísticas españolas.

En la Figura 10, se puede observar la evolución del número de estudiantes con AC en España, desglosados por género.

**Figura 10**

*Evolución del número del alumnado con AC por género en España*



Nota: Elaboración propia con base en estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

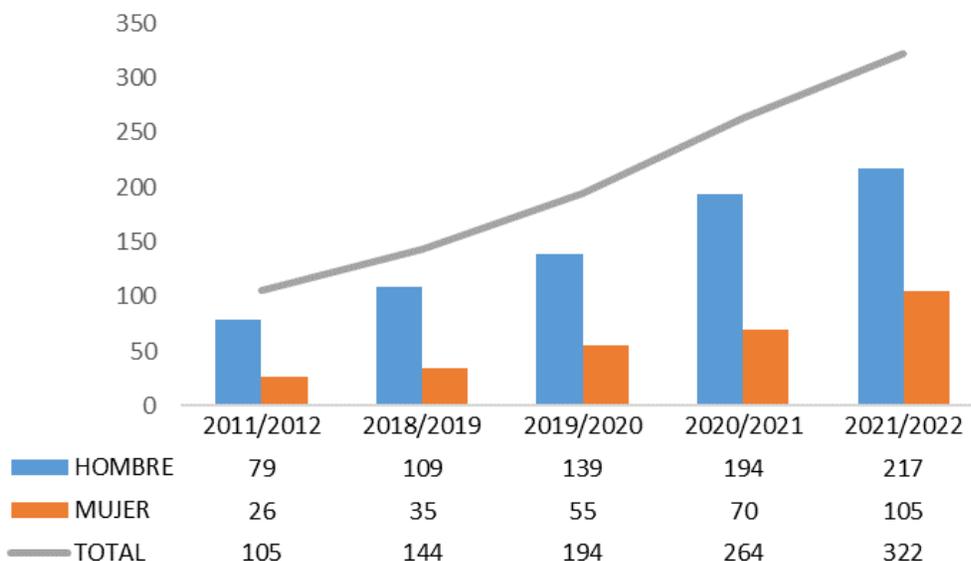
El gráfico nos muestra una marcada disparidad en la representación entre géneros en lo que respecta a la identificación en España. Se observa que el porcentaje de hombres con AC identificados es del 0,25%, mientras que, en el caso de las mujeres, este porcentaje es del 0,14%.

Esta menor prevalencia de mujeres con AC solo puede tener su origen en una cuestión sexista, puesto que no hay evidencia científica que ampare la idea de que hay diferencias cognitivas entre niñas/chicas/mujeres y niños/chicos/hombres para sustentar estas cifras (Reverter-Bañón, 2021). Aunque pueda parecer una dicotomía antigua y superada, pues la mayoría de la población considera que no hay relación entre el género y capacidad intelectual.

La Figura 11 evidencia la evolución del alumnado identificado por sexo en la comunidad de Cantabria.

**Figura 11**

*Evolución del número del alumnado con AC por género en Cantabria*



Nota: Elaboración propia con base en estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Al realizar un análisis descriptivo de los datos en relación a la proporción de identificación de hombres y mujeres con AC en cada año en la comunidad de Cantabria, tenemos:

- En 2011, la proporción de hombres identificados fue de  $79/105 \approx 75.2\%$ , y la proporción de mujeres identificadas fue de  $26/105 \approx 24.8\%$ .
- En 2018, la proporción de hombres identificados fue de  $109/144 \approx 75.7\%$ , y la proporción de mujeres identificadas fue de  $35/144 \approx 24.3\%$ .
- En 2019, la proporción de hombres identificados fue de  $139/194 \approx 71.6\%$ , y la proporción de mujeres identificadas fue de  $55/194 \approx 28.4\%$ .
- En 2020, la proporción de hombres identificados fue de  $194/264 \approx 73.5\%$ , y la proporción de mujeres identificadas fue de  $70/264 \approx 26.5\%$ .

- En 2021, la proporción de hombres identificados fue de  $217/322 \approx 67.4\%$ , y la proporción de mujeres identificadas fue de  $105/322 \approx 32.6\%$ .

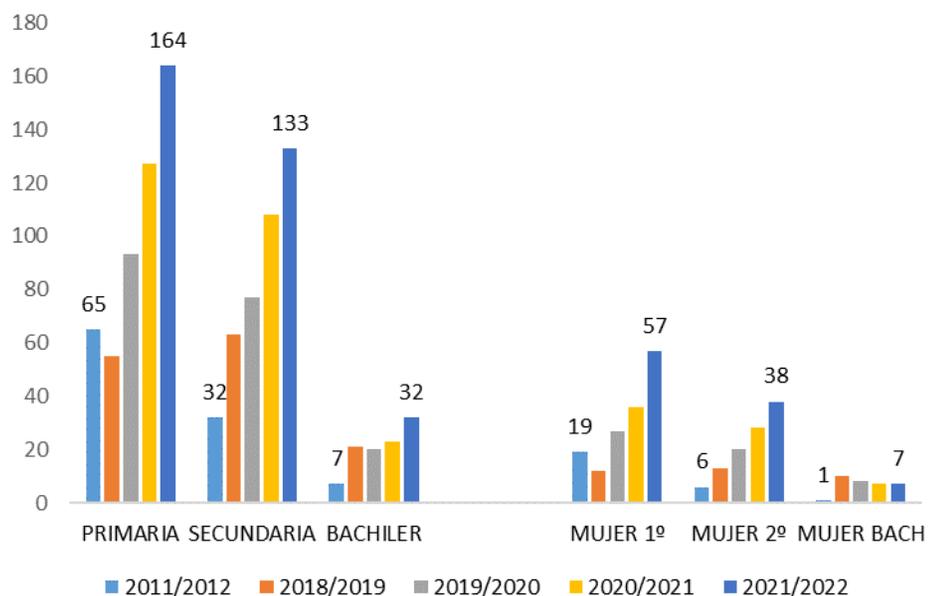
En los años examinados, se observa que la identificación de hombres con AC supera a la de mujeres en general. Las proporciones varían de un año a otro, pero en promedio, la proporción de hombres identificados es mayor que la de mujeres. La diferencia en la proporción de identificación entre hombres y mujeres es más pronunciada en 2021, con un porcentaje más alto de mujeres identificadas en ese año en particular. Estos datos reflejan una tendencia de identificación desigual de AC entre géneros a lo largo del tiempo.

La media de la diferencia de identificación entre hombres y mujeres es de aproximadamente 89.4. Esto significa que, en promedio, en cada año, se identificaron aproximadamente 89.4 hombres más que mujeres con AC. En términos porcentuales, esto equivale a que, en promedio, la identificación de hombres con AC es aproximadamente un 84.2% mayor que la de mujeres en estos años.

Veamos como estas diferencias se evidencian en los grados de enseñanza en Cantabria. El gráfico, en la página siguiente, muestra que la identificación del alumnado con AC se da en mayor medida en Educación Primaria, especialmente en los años de 4º año de Educación Primaria hasta 3º de ESO, lo que corresponde a una edad de unos 9 a 14 años, como se menciona previamente. Además, observamos que, en el caso de las mujeres, no se identifican diferencias significativas en este patrón de identificación a lo largo de este período.

**Figura 12**

*Evolución del alumnado con AC por tipo de enseñanza y género en Cantabria*



Nota: Elaboración propia con base en estadísticas del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Es cierto que, en Bachillerato, el número de mujeres identificadas con AC es significativamente menor en comparación con los hombres. Este patrón puede deberse a una serie de factores, incluyendo posibles sesgos en la identificación, diferencias en las oportunidades educativas, o factores sociales y culturales que pueden influir en la identificación y el apoyo a las mujeres con AC en esta etapa educativa.

Es importante que las instituciones educativas en Cantabria presten atención a esta discrepancia y trabajen para garantizar que todo el alumnado con AC, independientemente de su género, reciban el apoyo y las oportunidades que necesitan para desarrollar su potencial al máximo. Esto puede incluir la implementación de políticas y programas específicos para identificar y apoyar a las mujeres con AC en esta etapa de vida.

Este capítulo proporcionó una panorámica general de las múltiples dimensiones asociadas a un fenómeno tan complejo como la educación del alumnado con AC. Estas dimensiones abarcan aspectos conceptuales, científicos, normativos y estadísticos. Sin embargo, es importante destacar que, en este amplio espectro de conocimiento, existen vacíos por explorar, desafíos por superar y oportunidades que aguardan investigación y mejor.

#### 4. Marco situacional

Monleón (2023) sitúa Cantabria como la tercera comunidad autónoma menos extensa de España, con más de 5000 km<sup>2</sup>, a pesar de ser una de las comunidades más pequeñas en términos de extensión territorial, su geografía es diversa y se caracteriza por su relieve montañoso y paisajes pintorescos. Está situada en el norte de España. Tiene una población de 584.507 habitantes de los cuales, un poco más de la mitad son mujeres (Monleón, 2023).

Cantabria ha establecido una red de instituciones educativas que abarcan desde la educación infantil hasta la universitaria. La región cuenta con escuelas públicas, concertadas y privadas, así como con centros de formación profesional y tecnológica de buena calidad como se evidencia en los recientes resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), tal como se muestra en la Tabla 4 en la siguiente página.

La Tabla destaca la calidad educativa presente en la región. Además de los centros educativos, la zona cuenta con una extensa infraestructura que fomenta actividades extracurriculares, tales como conservatorios de música, complejos deportivos, programas destinados a la juventud, actividades al aire libre, museos y un paisaje marítimo y montañoso sumamente atractivo para la exploración.

La Universidad de Cantabria (UC) destaca como un ejemplo de institución que impulsa el entorno educativo. Situada en Santander, ha desempeñado un papel crucial en el progreso académico y la promoción de la investigación en la región. Su historia data del 18 de agosto de 1972, cuando se promulgó el decreto que posibilitó la creación de la Universidad de Santander. Este fue el punto de partida de lo que, trece años después, se conocería como la Universidad de Cantabria (para más información, consulta la reseña histórica en [unican.es](http://unican.es)).

**Tabla 4**

*Análisis comparativo de los resultados de la evaluación PISA 2022 entre alumnado de Cantabria y otros espacios europeos*

**PISA 2022 – Factores asociados al rendimiento**  
**CANTABRIA - Género**



	Matemáticas		Ciencias		Lectura	
	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos	Chicas	Chicos
Cantabria 	486	503	498	510	501	487
España 	468	478	482	487	487	462
OCDE 	468	477	485	485	488	464
UE 	469	479	484	484	487	463

La diferencia en **matemáticas** entre las puntuaciones de alumnos y alumnas alcanza 9 puntos en el promedio de los países de la OCDE y 10 en el valor Total de la UE, como en España, a favor de los chicos, ambas estadísticamente significativas. **En Cantabria esta diferencia se eleva a 17 puntos.** En el caso de **ciencias** no hay diferencia estadísticamente significativa entre alumnos y alumnas para el Promedio de la OCDE (0), ni para el Total UE (0), ni para España (5), **sin embargo, en Cantabria la diferencia a favor de los chicos es de 12 puntos y es significativa.** En **lectura**, las chicas obtienen mejores resultados, 24 puntos más en el Promedio OCDE y en el Total UE y 25 en España. **En Cantabria esta diferencia se reduce a 14 puntos a favor de las chicas.**

Dato: disponible en resultado Pisa 2023 [educantabria.es](https://educantabria.es)

En 2011, se estableció la Escuela de Doctorado de la Universidad de Cantabria, consolidándose como un centro que canaliza la formación doctoral y fomenta colaboraciones con diversas entidades, tanto a nivel nacional como internacional. De acuerdo con Jiménez-Ramírez (2017):

Por ser el grado académico más alto, los estudios de doctorado cumplen un papel fundamental al ser un espacio académico de articulación entre docencia e investigación, además de vincular la universidad con la sociedad describe la relevancia del papel de las instituciones de educación superior para el desarrollo de

las sociedades mediante el conocimiento basado en la investigación y la innovación, que conlleve una transferencia de conocimiento (p.125).

La UC no solo se destaca por impulsar el avance del conocimiento en diversas disciplinas, sino que también crea un entorno propicio para la gestación de programas y proyectos en estrecha colaboración con los órganos de gobierno y sociedad civil. Con facultades y programas doctorales, juega un papel significativo en la formación de profesionales de la educación y en la construcción de planes de mejora educativa en la región.

La tesis doctoral en cuestión forma parte del Programa Interuniversitario de Innovación y Equidad en Educación, en el cual participan cinco universidades, como mencionado anteriormente. Este programa proporciona un espacio común propicio para la formación de profesionales especializados en investigación, comprometidos con la innovación y la igualdad de oportunidades en la educación. Los doctores resultantes de este programa se convierten en agentes clave para dirigir la transferencia de conocimiento con el propósito de contribuir al bienestar y desarrollo de la sociedad. Además, se espera que estos profesionales se integren en los ámbitos empresarial, social y productivo, aprovechando sus competencias investigadoras para impulsar la mejora continua y la equidad en diferentes aspectos de la vida regional (Jiménez-Ramírez, 2017).

En este contexto, nuestra investigación se sitúa en el marco del programa Amentúrate, una iniciativa de mentorías universitarias dirigida a estudiantes con AC en Cantabria. Amentúrate es gestionado por la Facultad de Educación de la UC, con el respaldo de la Consejería de Educación y la colaboración estratégica de la Asociación Cántabra de Apoyo a las Altas Capacidades - ACAACI. La elección de vincular nuestra investigación a este programa no es fortuita; más bien, se sustenta en establecer un puente esencial entre el objetivo del programa interuniversitario, y aquellos que conforman el núcleo de nuestro estudio: los jóvenes, sus familias y el futuro cuerpo

docente vinculado a las AC en la región. Aprovechamos las experiencias pasadas del programa, específicamente con estudiantes AC, para recopilar datos e información valiosa, y buscamos comprender el entorno social de estos estudiantes. Esta cuidadosa elección se alinea con nuestro compromiso de trascender los límites del conocimiento teórico, involucrándonos directamente con la realidad y las experiencias de aquellos a quienes nuestra investigación busca beneficiar y comprender más profundamente.

En este apartado, se busca contextualizar las tres instituciones colaboradoras del programa Amentúrate. En primer lugar, se explorará la trayectoria legal y normativa que la Consejería de Educación ha seguido y continúa siguiendo para garantizar y abordar la diversidad educativa. Es fundamental comprender el marco legal que respalda las acciones de la consejería, especialmente en lo que respecta al apoyo y la atención a estudiantes con AC, lo cual se materializó en 2016 con el respaldo a la iniciativa del programa Amentúrate.

La claridad en el marco legal proporciona el fundamento necesario para las actividades de Amentúrate, asegurando que las acciones estén alineadas con las normativas y regulaciones establecidas. En particular, en el contexto del apoyo al alumnado con AC, la legislación pertinente sirve como guía para garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso equitativo a la educación.

Adicionalmente, se presenta la perspectiva de las familias de los estudiantes con AC, quienes, en su búsqueda de respuestas educativas diferenciadas y enriquecidas para mejorar la atención educativa de sus hijos e hijas, han encontrado respaldo en la sociedad civil a través de ACAACI. Se explorará de manera concisa el papel crucial de esta asociación como representante y defensora de las necesidades educativas específicas de ese colectivo.

Finalmente, se describirá el Programa Amentúrate, detallando sus objetivos y propuesta de intervención.

#### 4.1 Antecedentes de la atención educativa a las AC en Cantabria

Desde nuestra comunidad podemos aportar una experiencia reducida en el tiempo, puesto que el equipo actual inició su andadura en junio de 2003, pero marcada por una gran inquietud por dinamizar este ámbito. Se entiende LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD como el conjunto de acciones educativas que, en un sentido amplio, intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades temporales o permanentes de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales relacionados con situaciones de desventaja sociocultural; de altas capacidades; de compensación lingüística; de discapacidad o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo; o de graves retrasos o trastornos de la comunicación y del lenguaje” (Divi, 2005, p.112).

Este es el discurso pronunciado por Mercedes Cruz Terán, Coordinadora Técnica de la Unidad de Renovación Educativa de la Consejería de Educación de Cantabria, en el II Encuentro de orientación y atención a la diversidad, organizado por la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía en 2005. Este contexto temporal nos sitúa en el momento en que, en Cantabria, se estableció un equipo técnico de orientación y atención a la diversidad para proporcionar orientación a las escuelas durante el curso 2003/2004. A partir de aquí, comenzamos a trazar el desarrollo normativo de las acciones relacionadas con los estudiantes con altas capacidades en la región.

El proceso de fortalecer la atención a la diversidad en una comunidad autónoma implica una variedad de acciones tanto teóricas como prácticas, y requiere la participación de diversas partes interesadas, incluyendo el equipo directivo, el profesorado y la comunidad educativa en su

conjunto. Los cambios en el entorno educativo suelen ser gradualmente evolutivos y no siempre siguen una progresión lineal. Por lo tanto, exploraremos algunos de los marcos normativos que han influido en esta evolución a lo largo del tiempo, ya que a menudo justifican modificaciones en el contexto educativo. Sin embargo, es importante destacar que estos cambios se caracterizan por su dinamismo y complejidad, y no necesariamente siguen una secuencia cronológica lineal. Por lo tanto, nuestra presentación de fechas no se ajustará estrictamente a un orden cronológico lineal. En la Tabla de la página siguiente, se pueden visualizar cronológicamente referentes normativos que ordenan la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria.

Compartimos la convicción expresada por la coordinadora técnica Mercedes Cruz Terán de que la creciente diversidad que caracteriza al sistema educativo en Cantabria requiere la promoción de enfoques creativos e innovadores que superen la segregación y los enfoques aislados en el entorno escolar.

Como se evidencia en la Tabla 5, la nomenclatura utilizada en las normativas es la de "Altas Capacidades", una elección que encuentra respaldo en la investigación de Monleón (2023). Según dicho estudio, el término predominante empleado en la legislación cántabra consultada es precisamente esa. Esta elección terminológica refleja la concordancia entre el marco normativo regional y la investigación, consolidando así una terminología coherente y respaldada por las autoridades competentes en la materia.

Tabla 5

*Referentes normativos que ordenan la atención a la diversidad en Cantabria*

	<b>Denominación</b>	<b>Categoría</b>	<b>Medidas</b>
<b>Decreto 98/2005, de 18 de agosto</b> ordenan la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria.	Sobredotación intelectual  Altas capacidades no asociadas a sobredotación intelectual	Necesidades educativas específicas  Otras necesidades educativas	Se entiende por medidas de atención a la diversidad aquellas actuaciones y programas de tipo organizativo, curricular y de coordinación que se pueden llevar a cabo en el proceso de planificación o en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje para atender a la diversidad del alumnado. Dichas medidas deben abarcar desde la prevención hasta la intervención directa con el alumnado y pueden ser ordinarias, específicas y extraordinarias. (BOE 165, 2005, p.9206)
<b>Resolución de 22 de febrero de 2006</b> facilitar a los CE de Cantabria la elaboración y desarrollo de los PAD	alumnos y alumnas de altas capacidades superdotados intelectualmente	Atención a la Diversidad	Descripción de las medidas ordinarias, específicas y extraordinarias
<b>Ley de Educación de Cantabria</b> Ley 6/2008	Sobredotación intelectual  Altas capacidades intelectuales	Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo	planes y programas, medidas y actuaciones para atender las necesidades educativas de este alumnado en el sistema educativo en el marco del plan de atención a la diversidad de cada centro.
<b>Resolución de 24 de febrero de 2014</b>	Alumnado con altas capacidades intelectuales	necesidades específicas de apoyo educativo	Modelos normalizados de informes psicopedagógicos, establecidos en función de la adecuación de la respuesta educativa a las características y circunstancias del alumno.
<b>Orden ECD/11/2014,</b> regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de Cantabria.	altas capacidades intelectuales	Necesidad específica de apoyo educativo.	Contenido básico de la evaluación psicopedagógica información y datos: a) Del alumno; b) Del contexto escolar; y c) Del contexto familiar y social. Para efectuar la evaluación psicopedagógica, los profesionales utilizarán los instrumentos y procedimientos propios de las disciplinas implicadas. (Ver artículo 7)
<b>Ley N.ª 9L/4300-0115 2016</b> Elaboración de un plan integral de atención educativa para los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales	alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales	presentada por el Grupo Parlamentario Mixto. El Parlamento de Cantabria insta al Gobierno de Cantabria.	Garantizar el derecho de los padres y madres o, en su caso, tutores del alumnado con altas capacidades a decidir sobre la conveniencia o no de la aplicación de cualquier medida educativa diferenciada. Contar con expertos en esta materia y asociaciones de altas capacidades para la elaboración con el plan

Dato: Elaboración propia.

Es a partir de la Resolución de 22 de febrero de 2006, que la Consejería de Educación de Cantabria planteó medidas de atención a la diversidad con el propósito de simplificar la creación e implementación de los Planes de Atención a la Diversidad – PAD en los centros educativos (CE) de Cantabria. Esta Resolución se centró en proponer a los centros educativos públicos como a los concertados que imparten enseñanzas escolares y educación preescolar en Cantabria la elaboración de dichos planes.

En este contexto, queremos destacar las medidas que guardan una relación más estrecha con el alumnado con AC, desde una perspectiva inclusiva, enriquecedora e innovadora. Estas medidas representaron un enfoque novedoso en cuanto a cómo abordar las necesidades de ellos.

Como se detalla en la Tabla 5, el concepto de medidas de atención a la diversidad se refiere a intervenciones y programas de naturaleza organizativa, curricular y de coordinación que pueden implementarse tanto en la fase de planificación como durante el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas medidas están diseñadas para abordar las diversas necesidades y características de los estudiantes y pueden clasificarse en tres categorías principales: ordinarias, específicas y extraordinarias.

Son en las medidas ordinarias donde encontramos alternativas específicas para que los profesores trabajen con los estudiantes con AC. Se consideran “medidas ordinarias” aquellas que abarcan acciones y programas que tienen como objetivo prevenir dificultades potenciales y, en su caso, ayudar a los estudiantes a superarlas, así como profundizar en el currículo a través de ajustes organizativos, coordinativos y de adecuación, sin que esto implique cambios sustanciales en sus elementos esenciales. Para ejemplificar:

g) *Medidas de ampliación y enriquecimiento.* Para los alumnos y alumnas de altas capacidades y para los que hayan sido identificados como superdotados intelectualmente,

se deberán proponer actividades de profundización y enriquecimiento encaminadas al desarrollo del trabajo autónomo, de la madurez y autonomía personales, así como de actitudes positivas hacia la investigación como forma de aprendizaje (Cantabria, 2006, p.2779)

Las "medidas ordinarias singulares" son acciones y programas diseñados teniendo en cuenta las particularidades y necesidades de los estudiantes, y están dirigidas tanto a facilitar la superación de desafíos como a profundizar en el currículo a través de ajustes organizativos, coordinativos y de adecuación, sin alterar de manera significativa los aspectos fundamentales del mismo. En el párrafo 6º en la línea d determina:

d) *Flexibilización de la permanencia en el nivel o en la etapa.* Para aquellos alumnos y alumnas que hayan sido identificados como superdotados intelectualmente podrá reducirse la duración del nivel o etapa en que el están escolarizados en las condiciones establecidas en el Capítulo I del Título III del Decreto 98/2005, de 18 de agosto, de ordenación de la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria (Cantabria, 2006, p.2780)

Vale destacar también las previsiones de medidas organizativas que favorecen la flexibilidad del uso de los espacios, la distribución de los tiempos, así como los recursos humanos y materiales, de tal manera que se posibilite la puesta en marcha de las medidas el Plan de Atención a la Diversidad del centro. A seguir destacamos algunas alternativas:

- Posibilitar la docencia compartida.
- Crear aulas-materia, como fuente de recursos diversificados y adaptados a las necesidades del alumnado.

- Enriqueciendo el currículo de las áreas, materias y ámbitos con referencias y aportaciones de diferentes culturas.
- Vincular los objetivos de cada área, materia, ámbito o módulo con las capacidades de nivel y de etapa.
- Diversificar los procedimientos de evaluación mediante estrategias como: Adecuar tiempos, criterios y procedimientos de evaluación.
- Profundización en determinadas áreas, materias, ámbitos o módulos. Esta medida, que estará a cargo de los tutores/as o de los profesores/as especialistas en dichas áreas, materias, ámbitos o módulos. (Cantabria, 2006, p. 2279).

Simultáneamente al movimiento de construcción del plan de atención a la diversidad en Cantabria surge, según López y Manzano (2019), un nuevo paradigma de orientación educativa en los centros de la región establecido por el marco normativo de la Ley de Educación de Cantabria, (Cantabria, 2008). Al igual que en otras comunidades autónomas, Cantabria optó por reformar su modelo de orientación para adaptarse a las cambiantes demandas de la sociedad y satisfacer las necesidades emergentes del sistema educativo.

López y Manzano (2019) defiende que la necesidad de cambiar el modelo de orientación de Cantabria se origina en las transformaciones sociales, que incluyen la diversidad creciente del alumnado, la ampliación de la escolaridad obligatoria, la incorporación de estudiantes procedentes de diversas culturas, la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales y específicas en escuelas regulares, así como cambios en las dinámicas familiares y sociales. Estos factores han introducido mayor complejidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje y han influido en la evolución del papel del docente.

Según los autores el nuevo modelo de orientación queda reflejado en la Ley en tres ejes:

La acción tutorial, que forma parte de la función docente.

La intervención especializada, que se lleva a cabo a través de dos tipos de estructuras, unas de carácter general y otras de carácter singular.

El asesoramiento específico, realizado desde el Servicio de Asesoramiento y Apoyo a la Orientación, de ámbito regional. (López & Manzano, 2019, p.110)

Este enfoque considera que los profesionales tienen una mayor autonomía, lo que les permite adoptar una perspectiva externa sobre los desafíos que enfrentan los centros educativos. Se centra en concebir la escuela como un centro de innovación y cambio. La atención a la diversidad se entiende como un concepto que abarca a todos los estudiantes, y se fomenta la preparación de todo el cuerpo docente para abordar estas necesidades.

En este contexto, Cantabria opta por un enfoque más educativo que clínico, haciendo hincapié en la importancia de la colaboración (López & Manzano, 2019). La región busca que las escuelas se integren en su entorno, estableciendo colaboraciones, acuerdos y convenios con diversas asociaciones y entidades sociales y de salud. Esta apertura se refleja con claridad en la Resolución de 2014 y en la Orden de 2014, donde se establecen los modelos normalizados de informes psicopedagógicos en función de la adaptación de la respuesta educativa a las características y circunstancias de cada alumno.

Estos documentos parecen estar en consonancia con los avances en la conceptualización de las necesidades educativas del alumnado, al alinearse con el paradigma del desarrollo del talento y la diferenciación curricular en función de las necesidades individuales, como se discutió anteriormente. Se destaca en particular mediante una evaluación más abierta y holística, lo cual refleja un enfoque integral que va más allá de los aspectos puramente académicos, reconociendo la diversidad y singularidad de cada estudiante. Además, se permite la utilización de instrumentos

variados para obtener un conocimiento más profundo de la realidad del alumno, asegurando la coherencia de los resultados obtenidos.

Esta flexibilidad y apertura en los métodos de evaluación subrayan el compromiso de Cantabria con un enfoque educativo que abarca no solo los logros académicos, sino también el desarrollo integral de cada estudiante. Al reconocer y valorar las diferencias individuales, la región busca garantizar una educación adaptada a las necesidades específicas de cada alumno, fomentando así un ambiente educativo inclusivo y equitativo.

Sin duda, para que la norma salga del papel y se materialice en el día a día escolar, es necesario llevar a cabo una serie de acciones. Destacamos la importancia de dos elementos clave: la formación del cuerpo docente y la colaboración entre diversas instituciones.

En primer lugar, la necesidad de realizar un esfuerzo en la formación docente como un paso fundamental para dotar al profesorado de las competencias necesarias para abordar la diversidad en el aula. La capacitación adecuada permitirá a los profesionales de la educación entender y aplicar de manera efectiva las estrategias pedagógicas y las medidas de atención a la diversidad contempladas en la normativa. Asimismo, la formación continuada contribuirá a mantener actualizados a los docentes en relación con las mejores prácticas y enfoques educativos inclusivos.

En segundo lugar, se resalta la importancia de establecer canales de colaboración entre diversas instituciones involucradas en la atención a la diversidad. La colaboración entre la Consejería de Educación, organizaciones de la sociedad civil, entidades de salud y otras instituciones relevantes puede potenciar la implementación efectiva de las medidas inclusivas. La coordinación entre estas entidades puede garantizar un enfoque integral y multidisciplinario para abordar las necesidades diversas de los estudiantes, asegurando una respuesta más completa y efectiva.

En resumen, la materialización de la norma en la práctica diaria escolar requiere un compromiso activo tanto en la formación del personal docente como en el establecimiento de redes colaborativas entre diversas instituciones.

En este contexto, resaltamos la disposición en la Ley 6/2008 para realizar una convocatoria pública de colaboración con actores externos al gobierno, como asociaciones, entidades e instituciones de educación superior, con el fin de establecer alianzas y fomentar la cooperación, como se detalla a continuación:

#### **Capítulo IV** Cooperación con otras administraciones, instituciones, asociaciones y entidades

##### **Artículo 13.** Cooperación con las corporaciones locales.

La Consejería de Educación coordinará actuaciones con las corporaciones locales para, cada una en el ámbito de sus competencias, lograr una mayor eficacia y eficiencia de los recursos destinados a la educación y contribuir a los fines establecidos en esta Ley

##### **Artículo 19.** Cooperación con las universidades.

La Consejería de Educación cooperará con las universidades que desarrollen sus actividades en Cantabria, especialmente con la Universidad de Cantabria, en aquellos aspectos que contribuyan a la mejora del sistema educativo, entre otros:

- a) Realización de trabajos y proyectos de investigación e innovación educativa en colaboración con los centros educativos no universitarios.
- c) Formación inicial y permanente del profesorado.

f) Elaboración, producción y difusión de materiales pedagógicos y de apoyo al currículo que favorezcan la mejora de la práctica docente. (Cantabria, 2008, grifos míos)

Ponemos un énfasis especial en la colaboración con la Universidad de Cantabria y la ACAACI, ya que es precisamente a raíz de esta colaboración que surge la iniciativa de una serie de proyectos en conjunto con la consejería, en particular el programa "Amentúrate".

A continuación de lo marco normativo a Resolución de 24 de febrero de 2014 se hace una definición sobre qué es un alumno con AC, claramente desde el modelo propuesto por Castelló y Battle (1998). La resolución concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria y define:

6: Se considerará alumnado con altas capacidades intelectuales a aquél que presenta precocidad, talento específico o sobredotación intelectual (Cantabria, 2014, p.2).

La propuesta de Castelló y Batlle (1998) se fundamenta en una conceptualización de la AC Intelectual respaldada por evidencias científicas interdisciplinarias, especialmente desde las perspectivas de la neurociencia y el neuroconstructivismo. De esta base teórica se derivan criterios diagnósticos y prácticas de intervención educativa.

En su enfoque de evaluación de la AC y el talento, Castelló y Batlle abogan por una visión factorial de la inteligencia, en contraste con los modelos monolíticos. Esta visión implica concebir el conocimiento y el funcionamiento intelectual como campos diferenciados y especializados, es decir, factorizados. La instrumentación factorial se utiliza para explorar qué incrementos específicos o factores de la inteligencia destacan en las personas, permitiendo así la detección de

individuos talentosos. Esta instrumentación se concreta a través de pruebas de aptitudes específicas y test de creatividad.

Los autores defienden un enfoque cognitivo de la inteligencia, conceptualizándola como capacidades de procesamiento de información. Esto implica una concepción más globalizadora de los diversos recursos intelectuales y, a su vez, una comprensión más compleja de este constructo. En línea con esta perspectiva, se busca una evaluación que no solo mida habilidades específicas, sino que también capture la complejidad y la interconexión de diversos aspectos cognitivos, contribuyendo así a una comprensión más completa de la AC y el talento:

la definición de superdotación no depende de los instrumentos de medida, sino que depende de aquello que se está midiendo: los procesos mentales. De estas formas es posible realizar una razonable aproximación a dichos procesos mentales mediante el muestreo de algunos de los macroprocesos más relevantes en ámbitos concretos de ejecución intelectual por lo que es útil y uso de determinadas instrumentaciones psicométricas (factorial) convencional (Castelló & Batlle, 1998, p.32).

Este planteamiento destaca la importancia de comprender y evaluar los procesos cognitivos y mentales asociados con la AC. En lugar de depender exclusivamente de los resultados de pruebas o instrumentos específicos, se enfoca en capturar la complejidad y diversidad de los procesos intelectuales que caracterizan a las personas talentosas. La selección cuidadosa de instrumentos psicométricos convencionales se presenta como una herramienta útil para explorar y medir estos procesos de manera más holística.

- Antoni Tarrida Castelló, profesor de Psicología Evolutiva en la Universidad Autónoma de Barcelona, ha desempeñado un papel destacado en el ámbito de la

evaluación de AC en España. La defensa de su tesis doctoral: “Inteligencia Artificial y artificios intelectuales” en la Universidad de Barcelona en 1988, implosionó su carrera académica. Especializado en Ciencia Cognitiva y estructuras de conocimiento, Castelló es reconocido por su contribución al desarrollo de un protocolo de evaluación de AC junto con Concepció Batlle. Este protocolo ha ganado prominencia en los años 2000 y es, actualmente, ampliamente utilizado en diversas comunidades autónomas de España, incluyendo Cantabria. Su enfoque se centra en una visión factorial de la inteligencia, contrastando con modelos monolíticos, y utiliza pruebas de aptitudes específicas y test de creatividad para identificar los individuos con AC (Castelló, 1996, 2008). Su trabajo se alinea con el paradigma de desarrollo del talento.

Para concluir la descripción normativa de Cantabria sobre las AC, la última ley mencionada en la Tabla 5 corresponde a un plan integral de atención educativa para el alumnado con AC intelectuales, establecido por la Ley N.º 9L/4300-0115 en 2016. Esta legislación marca un hito significativo en la respuesta educativa en Cantabria. Lo distintivo de este plan radica en su origen, ya que no se deriva directamente de la Consejería o Ministerio de Educación, sino que es el resultado de una iniciativa de la sociedad civil a través del Parlamento de Cantabria. Este enfoque democrático resalta la importancia de la participación ciudadana y la diversidad de actores en la formulación de políticas educativas.

La posibilidad de que la ley sea propuesta por diversas entidades, incluidos ciudadanos y grupos parlamentarios, refleja un compromiso con la inclusión de diversas perspectivas en el proceso legislativo. Este enfoque participativo es esencial para la creación de un marco que atienda

las necesidades específicas de la comunidad educativa cántabra en relación con la atención a la diversidad, en este caso, a los estudiantes con AC.

Los objetivos del Plan de Atención a la Diversidad fueran:

- Sensibilizar a la comunidad educativa sobre la necesidad de conocer las características del alumnado con altas capacidades para proporcionar una respuesta educativa adecuada.
- Elaborar un protocolo de identificación e intervención temprana del alumnado, que permita prevenir la aparición de dificultades posteriores.
- Editar una guía, que oriente al profesorado sobre las medidas que puede llevar a cabo con este alumnado.
- Formación del profesorado que garantice una adecuada atención a las necesidades del alumnado con altas capacidades.
- Personal especializado para asesoramiento en la adopción de las medidas más adecuadas a las necesidades del alumnado.
- Coordinación de los profesionales para una mejor atención educativa. Garantizar la integración del alumnado con altas capacidades en sus correspondientes grupos escolares, evitando ante todo su segregación.
- Garantizar el derecho de los padres y madres o, en su caso, tutores del alumnado con altas capacidades a decidir sobre la conveniencia o no de la aplicación de cualquier medida educativa diferenciada.
- Contar con expertos en esta materia y asociaciones de altas capacidades para la elaboración con el plan.

- Promover la investigación, cursos, creación de aulas o equipos relacionada con el desarrollo del talento personal. (Cantabria, 2016, p. 4702)

Como consecuencia del plan, y de todo movimiento normativo de la Consejería de Educación, la comunidad educativa que se preocupa por la educación dese alumnado, realiza importantes movimientos en busca de alternativas y mejora en la respuesta educativa. Por ejemplo, la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria entre otras cosas:

- Puso en marcha, en el curso 2018-19, el Programa de apoyo a la detección y atención educativa inclusiva del alumnado con AC, como un paso más en el desarrollo de estructuras especializadas que enriquezcan y refuercen la red orientación ya existente en la Comunidad; Teniendo el objetivo de impulsar el desarrollo de prácticas pedagógicas que favorezcan la atención inclusiva de las AC, aportando asesoramiento, materiales y herramientas para facilitar la comprensión de los diferentes talentos y las medidas educativas más adecuadas.
- Publica la Guía del profesorado para la detección y respuesta educativa del alumnado con AC, donde se recogen orientaciones, criterios y recursos para atender las necesidades educativas de este alumnado (Cantabria, 2019a).
- Publica el Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades elaborado por Laura Puente Quintana y Jorge García Ardura (Cantabria, 2019b), orientadores del programa de apoyo a la detección y atención educativa inclusiva del alumnado con ACI de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de Cantabria.
- Disponen de estrategias de intervención, dentro y fuera del aula, para los diferentes niveles educativos. Destacamos las colaboraciones con la Universidad de Cantabria y con las asociaciones de la sociedad civil.

En resumen, Cantabria ha mantenido una trayectoria de atención a la diversidad y ha logrado avances significativos en su modelo, siguiendo el camino recorrido por esta temática en el territorio español en los últimos años.

#### **4.2 Modelo de la Consejería de Educación de Cantabria para las AC**

En cuanto a los estudiantes con AC, la normativa, los documentos oficiales y la Guía para el profesorado de Cantabria (2019a) han adoptado el modelo de detección propuesto por Castelló y Batlle (1998). Para los autores:

En el enfoque cognitivo, la inteligencia se conceptualiza como capacidad de procesamiento de información, lo que implica una concepción de este constructo mucho más globalizadora de los diversos recursos intelectuales y, a su vez, mucho más compleja. (...) La evaluación de la inteligencia que se establece dentro de este modelo será, pues, radicalmente opuesta a la de las visiones monolíticas, ya que va mucho más allá del marco académico (Castelló & Batlle, 1998, p.31).

La Consejería de Educación de Cantabria afirma que, al emplear este modelo, se logra una estandarización en la identificación de los estudiantes en todo el territorio nacional, respetando al mismo tiempo las competencias de las Comunidades Autónomas, y se acerca al paradigma de desarrollo mencionado anteriormente. A continuación, presentamos en la Tabla 6 un resumen del modelo de Cantabria.

Castelló y Batlle (1998) proponen un modelo de protocolo para la identificación de estudiantes con AC el cual se considera una operativización métrica de los conceptos relacionados con la conexión entre explicaciones psicométricas y cognitivas. La premisa teórica fundamental es que la evaluación se centra en algunos macroprocesos, aunque no abarca la totalidad del funcionamiento mental. No obstante, estos macroprocesos se consideran una muestra adecuada de

los procesos subyacentes al funcionamiento inteligente en los ámbitos socialmente más valorados (p. 35).

**Tabla 6**

*Resumen del modelo de Cantabria para el alumnado con AC*

<b>Tabla. Resumen del modelo de cantabria para el alumnado con AACC</b>	
<b>Altas capacidades [Tipología]</b>	<b>Definición/criterios de detección</b>
<b>Sobredotación [Generalidad]</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elevados recursos en todas las aptitudes cognitivas [por encima del percentil 75]. Gran flexibilidad. Disfruta de situaciones complejas. Elevada creatividad [por encima del percentil 75, teniendo muy presente la influencia de las situaciones en las proyecciones creativas].</li> <li>• Elevadas puntuaciones en Inteligencia general, alrededor de dos desviaciones típicas por encima de la media.</li> </ul>
<b>Talento [Especificidad]</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simple: Percentil 95 o superior en una sola aptitud específica, utilizando un test de aptitudes diferenciales.</li> <li>• Múltiple: Percentil 95 o superior en dos o más aptitudes específicas.</li> <li>• Complejo: Percentil 80 o superior en la combinación de varias aptitudes específicas.</li> </ul>
<b>Precocidad [Evolutivo]</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenómeno evolutivo que alude a la capacidad de acceder antes a los recursos intelectuales cognitivos.</li> <li>• Características cualitativas y cuantitativas de la Sobredotación o el Talento para alumnado de Educación Infantil/Primaria].</li> </ul>

Nota: Extraído de la Guía para profesorado de Cantabria (Cantabria, 2020a, p. 14).

Este protocolo de identificación se deriva de dos instrumentos de medida previamente elaborados y baremados: la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (B.A.D. y G.) y el Torrance Test of Creative Thinking (TTCT) de Torrance en 1976. El protocolo facilita la

diferenciación de las diversas formas en que las AC pueden manifestarse según el modelo propuesto por Castelló (2008) y Castelló y Batlle (1998). La tipología se refleja en:

**Cuadro I - Precocidad:** niños/as que presentan un ritmo de aprendizaje y desarrollo a unos niveles superiores a los compañeros de la misma edad. Son alumnado con mayores recursos intelectuales que sus compañeros.

**Cuadro II - Talento:**

**Talento simple:** alumnado cuya configuración intelectual se corresponde con un percentil de 95 o superior en una sola aptitud específica utilizando un test de aptitudes diferenciales.

- Tipos (i) Talento Verbal: muestran una extraordinaria inteligencia lingüística, que se concreta en una gran capacidad para utilizar con claridad las habilidades relacionadas con el lenguaje oral y escrito. Saben escuchar y comprender. El buen dominio que tienen de los instrumentos lingüísticos favorece su rendimiento escolar;
- Tipo (ii) Talento Matemático: se caracterizan por disponer de elevados recursos de representación y manipulación de informaciones que se presentan en las modalidades es cuantitativa y/o numérica. Suelen representar cuantitativamente todo tipo de información, bien sea matemática o de otro tipo;
- Tipo (iii) Talento Creativo: se caracteriza por su gran capacidad para la innovación. Son estudiantes cuyo funcionamiento cognitivo manifiesta poca linealidad, suelen tener una gran capacidad para explorar las diferentes alternativas para resolver problemas, su pensamiento es dinámico y flexible, así como, su organización mental es poco sistemática;

- Tipo (iv) Talento Lógico: la configuración cognitiva del talento lógico es muy parecida a la del talento creativo, pero la funcionalidad que hace de sus recursos es mucho más elevada, puesto que influyen tanto parámetros culturales como escolares;
- Tipo (v) Talento Espacial: propio de los estudiantes con una buena representación espacial en diferentes dimensiones. Manejan con gran facilidad las diferentes perspectivas y su proyección al espacio;
- Tipo (vi) Talento Social: se caracteriza por disponer de amplios recursos de codificación y toma de decisiones referidos al procesamiento de la información social. El rasgo más característico de las personas con inteligencia social es su habilidad para interactuar con sus compañeros y adultos.

**Talento Múltiple:** presenta un perfil intelectual en el que dos o más aptitudes específicas se sitúan en un percentil de 95 o por encima;

**Talento Complejo:** constituido por la combinación de varias aptitudes específicas que puntúan en un percentil de 80 o por encima.

- Tipo (i) Talento Figurativo: resulta de la combinación de razonamiento lógico y espacial. Son estudiantes que manifiestan un buen manejo de sus recursos lógicos dentro del contexto escolar; además, manifiestan un buen dominio en el uso de las relaciones y perspectivas espaciales;
- Tipo (ii) Talento Académico: es un tipo de talento complejo en el cual se combinan recursos elevados de tipo verbal, lógico y de gestión de la memoria. Los talentos académicos manifiestan una gran capacidad para almacenar y recuperar cualquier tipo de información que se pueda expresar verbalmente, suelen tener además una buena organización lógica. Las funciones que manifiestan los talentos académicos

son idóneas para los aprendizajes formales. Suelen trabajar bien con tareas verbales, numéricas, espaciales, de memoria y de razonamiento, consideradas todas ellas capacidades mentales primarias, necesarias para lograr el éxito académico;

- Tipo (iii) Talento Artístico: la configuración intelectual que subyace en el talento artístico se fundamenta en las aptitudes espaciales y figurativas y en los razonamientos lógicos y creativos. Es propio de los individuos que manifiestan una gran capacidad para percibir imágenes internas y externas, transformarlas, modificarlas y descifrar la información gráfica.

**Cuadro III - Superdotación:** se caracteriza por la disposición de un nivel bastante elevado de recursos de todas las aptitudes intelectuales. La evolución de la superdotación es lenta y compleja, siendo difícil que se manifiesten los procesos e interacciones más sofisticados antes del final de la adolescencia.

Con ese modelo de identificación la Consejería de Educación de Cantabria pretende garantizar una intervención educativa inclusiva al alumnado que presenta este perfil de AC y potencializar los talentos de la región.

#### **4.3 Asociación Cántabra de Apoyo a las Altas Capacidades Intelectuales**

Asociación sin ánimo de lucro ACAACI fue creada con el propósito de sensibilizar e informar sobre todo lo relacionado con las AC intelectuales a nivel autonómico, estableciéndose el 28 de noviembre de 2016. Esta entidad de la sociedad civil se ha convertido en un recurso valioso al proporcionar información, asesoramiento y redes de apoyo a quienes enfrentan el desafío de asegurar una educación diferenciada y enriquecedora para sus hijos con habilidades excepcionales. Según su sitio oficial (<https://acaaci.org/>), cuentan con la participación de más de 240 familias y profesionales.

Tiene 4 áreas estratégicas de actuación:

- Incidencia social y en organismos públicos;
- Atención y orientación a familias;
- Impulsar la investigación y la formación de todos los profesionales vinculados a las AC;
- Colaboración con otras asociaciones, personas y movimientos con los mismos objetivos

ACACCI lleva a cabo diversas actividades, entre las que destaca la formación para docentes y centros, con charlas y conferencias a cargo de expertos. Además, ofrece una escuela de familia para compartir experiencias e inquietudes relacionadas con las AC. La asociación organiza eventos anuales coincidiendo con el calendario escolar, talleres puntuales y campamentos durante los periodos no lectivos. También ha establecido convenios, como el que tiene con la UC y la Asociación Mujer y Talento, en particular en el programa Steam Talent Girl. El objetivo de este convenio es inspirar a la próxima generación de mujeres líderes en ciencia y tecnología.

#### **4.4 Programa de mentoría universitaria Amentúrate**

Amentúrate es una iniciativa, creada en 2018, desarrollada por la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria con el apoyo de la Consejería de Educación y la ACAACI. El eje central de su actividad gira en torno a procesos de mentoría entre profesorado e investigadores de la UC y alumnado con AC preuniversitario. El objetivo del programa es que toda la comunidad educativa, las familias y estudiantes preuniversitarios con AC puedan participar en actividades científicas de la Universidad y que promueven su enriquecimiento cognitivo, socioafectivo y creativo, e incentivan sus vocaciones científicas, humanísticas, tecnológicas o artísticas mediante experimentación.

El programa Amentúrate tiene como objetivos:

- Dar respuesta a una necesidad de la Comunidad Educativa de Cantabria, como es la prestación de una atención educativa de calidad al alumnado con AC;
- Promover el desarrollo de acciones que complementen la atención educativa al alumnado con AC, apoyando las iniciativas de centros educativos y/o entidades representativas de estudiantes altamente cualificados;
- Fomentar la transferencia de conocimiento de la UC a la sociedad cántabra y sus vínculos con personas de AC;
- Promover en estos estudiantes un enriquecimiento cognitivo, socioafectivo y creativo, así como fomentar sus vocaciones científicas, humanísticas, tecnológicas y/o artísticas a través de la experimentación (Gallego-Álvarez et al., 2019).

Al mismo tiempo es un programa que sensibiliza en la comprensión actual de las AC y evalúa los impactos personales que las mentorías, como actuación educativa de éxito, tiene para este alumnado.

Partiendo del análisis de la situación educativa del colectivo de alumnado con AC en nuestra comunidad cántabra y las evidencias científicas a nivel nacional e internacional respecto a qué prácticas educativas permiten una flexibilización del aprendizaje al tiempo que produce importantes beneficios tanto a nivel de rendimiento académico como de desarrollo personal integral, se llevan a cabo una serie de actividades que son eje vertebrador del programa: las mentorías. La mentoría puede definirse como una relación diádica, relativamente estable en el tiempo, entre un mentor experimentado y un aprendiz menos experimentado, caracterizado por la confianza y respeto mutuo, con el propósito de promover el aprendizaje, el desarrollo y, finalmente, el progreso del aprendiz (Bisland, 2001; Grassinger et al., 2010).

Desde este proyecto se plantea y define una propuesta innovadora en su diseño, con enorme valor educativo y creativo, así como responsable y sostenible, como ilustra la Figura 13.

**Figura 13**

*Diseño del programa Amentúrate*



Nota: Elaboración de Gallego-Álvarez et al. (2019, p.146).

Contiene una primera parte de talleres o mentorías grupales, donde el alumnado conoce y participa en diversas áreas de conocimientos para, posteriormente, involucrarse en mentorías individuales, junto con un profesor de la universidad, en el que desarrollan un proyecto, producto o idea acorde con los intereses del alumno/a.

Transversalmente se realizan otros talleres y actividades relacionados con el desarrollo socioemocional y de la creatividad. Su principal objetivo es mejorar el rendimiento académico del alumnado, ayudando a estos estudiantes a promover el sentimiento de autoeficacia, la percepción de un medio educativo favorecedor (Siegle & McCoach, 2013). El programa tiene una estructura que gira en torno a dos grandes bloques de acciones:

- **Bloque I: Mentorías grupales.** En octubre y diciembre, profesorado universitario voluntario de diferentes áreas de conocimiento, facultades y/o centros de investigación universitarios, desarrollan mentorías grupales en formato taller dirigidos al alumnado preuniversitario participante para ayudarles a descubrir vocaciones futuras. Suele haber una oferta de 20-30 talleres de diferentes temáticas que constan de una o dos sesiones de 2 horas de duración y se imparten en los laboratorios o aulas propias de la entidad.
- **Bloque II: Mentorías individuales.** A partir de estas ricas experiencias de encuentros y aprendizajes compartidos se lleva a cabo cuidadoso proceso de encuentros mentores/as mentees y de entrevistas personales donde se establecen relaciones diádicas que permitirán profundizar en el área de conocimiento en cuestión. El desarrollo de estas mentorías individuales tiene lugar entre febrero y mayo. Como resultado se espera que mentor/mentee desarrollen un proyecto que suponga un estímulo real de cara al aprendizaje y desarrollo del estudiante. Dicho proyecto, además ayudará a potenciar la creatividad en ambos y la innovación profesional. Además, de forma transversal a estos dos grandes bloques, se realizan durante el curso diversas actividades y talleres centrados en el desarrollo socioemocional de los mentees, y acciones de divulgación científica como la Noche Europea de los Investigadores e Investigadoras.

Este proyecto, de duración de un curso académico, ayuda al alumnado a desarrollar actividades que respondan a sus motivaciones y facilitar el contacto con otros estudiantes de intereses similares, así como orientar en el futuro vocacional a través de experiencias formativas

llevadas a cabo con profesorado universitario se plantea como requisito que los estudiantes que deseen inscribirse demuestren estar motivados a participar plenamente en él, ya que sólo así se logrará su mayor implicación, compromiso y, en último término, su mejor desempeño y desarrollo. Para ello es requisito escribir una carta en la que expresen por qué desean participar, qué interés tienen, eliminando toda presión externa. Este aspecto, a su vez, contribuye a conocer qué esperan del programa y ajustar mejor el diseño de este a sus necesidades reales.

La Tabla 7 ilustra las inscripciones en Amentúrate entre los 4 años de edición.

**Tabla 7**

*Total, de inscripciones en el programa entre los años de 2018 y 2021*

	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>Total</b>
<b>Inscritos</b>	30	21	10	37	98
<b>Hombres</b>	20	16	7	20	63
<b>Mujeres</b>	10	8	3	17	38

Nota: Elaboración propia.

Entre 2018 y 2021 ya han pasado por el programa 98 estudiantes de Educación Secundaria de Cantabria. Podemos observar el impacto que tuvo la Pandemia de COVID 19 en el número de inscripciones en la 3ª edición del programa en junio de 2020, pasando de 21 inscripciones en 2019 a 10 en 2020. Incluso con el reducido número de inscripciones, se decidió continuar con el programa y fue necesario adaptar las actividades a las condiciones sanitarias impuestas por los organismos públicos. Ya en 2021, observamos una mayor demanda del programa, dado el regreso a las actividades educativas presenciales y el control de la Pandemia en la región.

En la Tabla 7 notamos la diferenciación en el número de registros entre sexos, siendo el mayor número de suscriptores hombres, esta diferencia está guiada por barreras sociales e

ideológicas impuestas a la educación de las mujeres con AC según investigadores del campo y se discutirán después en referentes estadísticos.

En este contexto, esta tesis doctoral se presenta para abordar algunas carencias y lagunas en el conocimiento sobre la educación de este grupo específico en la región. La producción científica en cuanto a la educación de estudiantes con AC es limitada en esta área geográfica.

Así, pues la finalidad principal de esta investigación es:

## OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICO

### Objetivo General

Generar conocimiento científico acerca de los adolescentes con AC de Cantabria, ampliando la comprensión de las implicaciones socioeducativas asociadas a las variables investigadas, como la motivación y representación social, considerando también la influencia de la condición de género.

Para lograr dicho objetivo, se realizaron cuatro estudios sobre el tema, cada uno con sus objetivos propios y específicos, que se describen a continuación.

### Objetivos Específicos

- Identificar las tendencias más prominentes que han surgido entre las defensas de tesis doctorales españolas en el campo de las AC publicadas en el período comprendido entre 2018 hasta 2023;
- Examinar los diseños metodológicos comunes y las conclusiones significativas en estas tesis;
- Analizar las motivacionales que involucran los estudiantes de AC en programas de enriquecimiento escolar.
- Identificar las razones por los cuales padres y profesionales de la educación indican la participación en el programa de mentoría universitaria.
- Identificar se existen diferencias motivacionales relacionadas al género.
- Identificar las representaciones sociales acerca de las AC que prevalecen entre los estudiantes universitarios en formación para el profesorado en la Universidad de Cantabria.

- Analizar como influyen las representaciones sociales sobre las personas con AC en la construcción de entornos educativos inclusivos y equitativos.
- Explorar cómo el concepto de florecimiento humano se manifiesta en la vida de un adolescente con altas capacidades.
- Analizar la manifestación de la inteligencia emocional, habilidades sociales y fortalezas del carácter mediante la exploración de pensamientos, sentimientos y/o acciones individuales de dicho adolescente.

## ESTUDIO 1

### 5. Análisis de tesis doctorales españolas (2018-2023) sobre AC

#### 5. 1 Introducción

El hecho de difundir, conocer y producir conocimiento científico acerca de las AC desarrolla un papel en el reto de responder con equidad y justicia al dilema de las diferencias en la educación escolar en el territorio nacional.

Las universidades son instituciones que generan un gran cúmulo de conocimientos, sin embargo, han sido espacio físico y social donde las contradicciones de la sociedad se hacen patentes y confrontadas en las relaciones que allí se establecen. Según, Perrenoud (2001), estas contradicciones se manifiestan en los debates entre las concepciones del modelo de sociedad y de lo humano que se defienden en determinados campos del saber.

Por otra parte, hay una multiplicidad de equipos de investigación sobre el mismo tema y uno se encuentra fácilmente con estudios sobre el mismo fenómeno. Ante esta realidad, la integración de saberes cobra importancia para el investigador actual (Camilo & Garrido, 2019). Una de las formas de entender, aprender e integrar todo pasa por un análisis epistemológico en las ciencias, por ejemplo, por el análisis sistemático de las producciones científicas.

Padial y Fernández (2019) sostienen que la participación y utilización de la literatura científica en la investigación tienen una larga tradición en el ámbito científico. La bibliometría, rama de la cienciometría que aplica métodos matemáticos y estadísticos a la literatura científica y a los autores que la producen, se usa para analizar y estudiar la actividad científica.

Los análisis de literatura científica, según Camilo y Garrido (2019), ayudan a identificar patrones y vínculos entre datos empíricos de diferentes estudios y preguntas teóricas que van más

allá de la discusión de resultados informados por separado en estudios individuales. En este sentido, orientan la reflexión sobre la práctica científica (problemas, producción de conocimiento, barreras, desafíos...) en un ámbito concreto.

Este estudio se justifica con el propósito de realizar una evaluación de los estudios sobre AC en España, centrándonos en el análisis de tesis doctorales publicadas en el período comprendido entre 2018 y 2023. Esta elección se respalda en dos razones fundamentales. En primer lugar, durante un proceso de revisión de la literatura especializada sobre el tema, hemos identificado investigaciones similares, como las llevadas a cabo por: Fernández-Ballesteros y Colom (2004), Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez (2014), Padial (2019), Padial y Fernández (2019), Pedro y Chacon (2015) y Sánchez et al. (2012). Estos autores realizan un recorrido de la producción científica desde la década de 1980 hasta el 2017. En consecuencia, existe una laguna de conocimiento en lo que respecta al período más reciente, que no ha sido aún explorado.

En segundo lugar, nuestros hallazgos demuestran que la variabilidad en la conceptualización entre las diferentes comunidades autónomas de España es un aspecto crucial que debe ser tenido en cuenta para avanzar en la generación de conocimiento en este campo. Por un lado, esta diversidad dificulta la comparación de resultados entre distintas investigaciones (Hernández-Torrano & Gutiérrez-Sánchez, 2014). Por otro lado, abre la puerta a enfoques creativos para investigar un fenómeno tan multifacético. Además, hemos constatado que en la comunidad autónoma de Cantabria no se ha desarrollado ninguna tesis doctoral sobre esta temática.

Dado que este estudio forma parte de una investigación más amplia que busca generar conocimiento acerca de la población de los estudiantes con AC en Cantabria, en el marco del Programa de Doctorado en Innovación y Equidad en Educación de la Universidad de Cantabria, es esencial ajustar nuestra práctica investigadora a las reglas prescriptivas del desarrollo científico.

Esto implica asegurarse de que la investigación relacionada con este alumnado en la región de Cantabria se adhiera a las normas y estándares aceptados en el campo nacional e internacional. Por lo tanto, resulta crucial la integración de conocimientos y, en consecuencia, la descripción y divulgación de las concepciones e investigaciones vigentes sobre el tema en la región.

### ***5.1.1 Línea del tiempo en las investigaciones acerca de AC en España***

A nivel nacional, Fernández-Ballesteros y Colom (2004) publican en *International handbook of intelligence* un artículo intitolado *The Psychology of Human Intelligence in Spain* donde hacen un repaso histórico y conceptual de la investigación sobre la inteligencia humana en España, desde sus inicios en los años 30 hasta el 2004. Los autores destacan los principales hitos, aportaciones y limitaciones de esta línea de investigación, así como los retos y perspectivas de futuro. Ellos afirman que los avances de las investigaciones españolas sobre la inteligencia humana se iniciaron en la década de 1930, con los primeros estudios sobre el desarrollo intelectual infantil y la adaptación de prueba de inteligencia.

Según los autores, a partir de la década de 1960, se produjo un incremento de las publicaciones sobre la inteligencia, especialmente en el ámbito educativo y clínico. En la década de 1980, se consolidó el campo de la inteligencia como una disciplina científica, con la creación de asociaciones profesionales, revistas especializadas y grupos de investigación. En la década de 1990, se produjo una diversificación y una internacionalización de la investigación sobre la inteligencia en España, con la participación en proyectos europeos y mundiales, la colaboración con investigadores extranjeros y el uso de metodologías avanzadas.

De manera más específica el artículo titulado "*Estudio de la Superdotación en España*" (Sánchez et al., 2012) de la Universidad de Murcia, aborda los eventos más significativos relacionados con la identificación y atención de estudiantes superdotados y con talento en España,

desde los primeros indicios hasta los años 2012. Las autoras distinguen dos etapas: una primera, hasta la década de los ochenta, con hechos aislados y escasa atención a este colectivo; y una segunda, desde los años ochenta hasta los años 2012, donde se toma más en serio el tema de la superdotación se desarrollan distintos modelos de identificación y respuesta educativa. Ellas afirman “el tema de los superdotados surge a principios de siglo y puede distinguirse una primera etapa, hasta la guerra civil española (1936-1939) y otra posterior, hasta el momento presente” (p.49). La primera atención que se le presta de forma más seria al tema fue de 1931 a 1936 en el Instituto de Selección Escolar Obrera de Madrid que funcionaba como una escuela especial para superdotados. La guerra civil española interrumpió, lamentablemente, toda la atención y dedicación a los superdotados.

Según las autoras después de la confrontación, el tema de los superdotados se encuadró en el interés político de su selección y protección en los programas de diagnóstico y estimulación diferencial con pocos enfoques originales. Sánchez et al. (2012) también afirman que las investigaciones más rigurosas acerca de la superdotación ocurren a principios de los años ochenta. Según las autoras la primera línea investigadora la compone el ambicioso proyecto, dirigido por García Yagüe en la Universidad de Madrid y también en la década de los ochenta, se inicia una nueva vía de estudio y de investigaciones en el campo de la superdotación en la Universidad Autónoma de Barcelona donde se constituyó el Equipo de Investigación sobre Niños y Niñas Superdotados (E.I.N.N.S.) en el Departamento de Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigido por Cándido Genovard (1982, 1983, 1985, 1987, 1988).

Sánchez et al. (2012) nos cuenta que Elena García-Alcañiz en la Universidad Complutense de Madrid, diseña una macro investigación, siguiendo la línea de Genovard, sobre identificación

de alumnado superdotado, rendimiento, características de la creatividad, procesos de meta-memoria y liderazgo de estos estudiantes en los años 88/89 (Pérez et al., 2000).

Es en 1998 cuando Castelló, de la Universidad Autónoma de Barcelona, empieza a trabajar en el campo de la alta habilidad proponiendo su conocido modelo en España sobre los perfiles cognitivos del superdotado y del talento. Su propuesta de protocolo para la identificación de estudiantes de AC, la diseña según dos tipos de instrumentos: a) la Bateria de Aptitudes Diferenciales y Generales; b) el Test de Pensamiento Creativo de Torrance (Sánchez et al., 2012). Según las autoras el estudio de la alta habilidad en la Región de Murcia comenzó formalmente en el año 1992 con un proyecto de investigación titulado “Identificación, evaluación e instrucción de alumnos superdotados”, dirigido por María Dolores Prieto (1995, 1996, 1998, 2006).

Sánchez et al. (2012) señalan que en el siglo XXI aparecen nuevos modelos para estudiar la AC, y mencionan tres iniciativas importantes en comunidades autónomas apoyadas por investigadores universitarios:

- En la Universidad de Murcia, (2006 – 2012) orienta trabajos hacia tres tipos de estudios: a) la identificación de alumnado de altas habilidades (superdotados y talentos) en Educación Primaria y Secundaria, utilizando el modelo de Castelló y Batlle (1998); b) la creatividad e inteligencia emocional; y c) los rasgos de personalidad.
- En la universidad de las Islas Canaria, (2001 –2012) la Administración Educativa creó un modelo de respuesta para el alumnado con AC que se aplica con normalidad y es un referente nacional e internacional. Para el desarrollo del programa se formó un equipo técnico con docentes de Educación Primaria y Secundaria, y profesores de las universidades canarias. Se estudiaron los programas nacionales e internacionales, y luego se estableció un marco teórico y un modelo de detección, identificación e intervención. Fue

muy importante publicar el modelo de identificación e intervención en una norma legal de cumplimiento obligatorio para toda la comunidad educativa.

- La Universidad de Navarra (1993-2012) aplicó el modelo del *talent search*, un proceso de identificación general que tuvo varios objetivos: 1) seleccionar y elaborar un conjunto de instrumentos de registro de datos y medida que formarían el protocolo de identificación de alumnado con AC intelectual; 2) validar y baremar cada uno de los instrumentos de medida usados en una muestra de escolares navarros de Educación Primaria, para establecer normas de interpretación de las puntuaciones; 3) validar el propio proceso de identificación seguido; y 4) aplicar el protocolo de identificación a toda la población escolar navarra de los cursos de Educación Primaria. Los resultados principales se pueden ver en Tourón et al. (1998, 1999). En 2005, Tourón editó un número monográfico de *High Ability Studies*, centrado en el modelo y su desarrollo en el mundo. En 2010, Tourón hizo una síntesis de la investigación del *Talent Search* en el congreso de ECHA en París (Tourón, 2011). Para implantar este modelo se validó primero el *School and College Ability Test* (SCAT) estableciendo los baremos sobre una muestra de casi 8000 estudiantes y después de hacer varios estudios piloto. Todos estos trabajos están documentados en detalle en varios artículos que se incluyen en la bibliografía. Pero, como sabemos la identificación en educación cobra su sentido cuando se orienta a la intervención. El modelo de CTY (Center for Talent Youth – basado en las ideas y principios de Stanley en *Study of mathematically precocious youth - SMPY*) en su dimensión de intervención, se utilizó en España entre 2001 y 2011 con notable éxito, atendiendo a más de 1000 estudiantes durante este periodo. Su desarrollo a través de actividades online y en campus de verano u otras actividades presenciales se pueden analizar en Tourón (2005, 2010, 2011).

Las conclusiones del artículo de Sánchez et al. (2012) destacan la importancia de comprender tanto la configuración cognitiva como los aspectos no cognitivos de los estudiantes con AC. Esto abarca los rasgos de personalidad, la creatividad y las competencias socioemocionales, que desempeñan un papel fundamental en la concepción y diseño de estrategias para atender a la diversidad. Se menciona que tanto Canarias como Murcia emplean el modelo de Castelló y Batlle para orientar la identificación de estudiantes con AC. Por último, los autores expresan su reconocimiento al Profesor Javier Tourón y su equipo por su exhaustiva y altamente productiva labor en este campo.

A continuación, y de manera concomitante, en la Universidad de Murcia se publica el artículo “El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual” (Hernández-Torrano & Gutiérrez-Sánchez, 2014) donde los autores ofrecen una revisión de las investigaciones más relevantes en campo la AC intelectual en España desarrolladas durante el periodo 2000-2013.

Sus resultados indicaron que la conceptualización científica de la AC en España se realizaba fundamentalmente desde dos aproximaciones:

Por una parte, algunos investigadores conceptualizan la AC a partir de una puntuación de corte derivada de la aplicación de un test psicométrico de inteligencia general, lo que suele venir representado por un CI igual o superior a 130 (por ejemplo, Calero et al., 2007; Montero et ál., 2005; Navarro et ál., 2006; Peralta y Repáraz, 2002; Ramiro et al., 2010). Por otra, parece que cada vez son más los investigadores que consideran que la complejidad de la alta capacidad no puede representarse a partir de la medida monolítica del CI. (Hernández-Torrano& Gutiérrez-Sánchez, 2014, p.262)

Los resultados revelaran que hasta 2013, en España, la concepción predominante para explicar la AC intelectual se basaba en la propuesta de Castelló (2008). Sin embargo, se ha identificado un avance en las concepciones, que ahora abordan de manera más integral la naturaleza multidimensional de este constructo. Además, los resultados indican un esfuerzo creciente por parte de los investigadores para incorporar un mayor número de técnicas y procedimientos en la identificación del alumnado con AC intelectual, con el fin de capturar la amplitud de este fenómeno. Y, por último, los estudios subrayan la necesidad de continuar investigando la eficacia y adecuación de diversas técnicas y estrategias en la respuesta educativa a este alumnado.

El artículo *Análisis Cienciométrico de las Tesis Doctorales Españolas sobre Altas Capacidades y Sobredotación (1986-2017)* de Padial y Fernández (2019) representa el resultado de una investigación realizada por académicos asociados a la Universidad de Granada como parte de un proyecto de Máster en Intervención Psicopedagógica. Este estudio ofrece una revisión exhaustiva de los procesos de evaluación científica en el ámbito de las AC y la Sobredotación en España, abarcando un período que se extiende desde 1986 hasta 2017. Se enmarca en el campo de la cienciometría, que se dedica al análisis de la estructura normativa de la ciencia.

Como resultado de la investigación, los autores han identificado y analizado un total de 131 tesis doctorales relacionadas con el tema, utilizando la plataforma TESEO como fuente de datos. Un hallazgo destacado es que entre los años 2016 y 2017 se observó un aumento en el número de tesis defendidas en comparación con otros años, lo que resalta la creciente relevancia de este tema.

El análisis de la producción de tesis en relación con las universidades y los departamentos académicos que las generaron reveló que tesis doctorales seleccionadas provienen de un total de

42 instituciones diferentes, y destacó la Universidad de Madrid con un total de 29 tesis y la Universidad de Murcia con 16 tesis, como las dos instituciones con mayor producción en España. Es relevante mencionar que no se encontraron tesis en la comunidad de Cantabria.

En cuanto a la distribución de las tesis por departamentos académicos, se observó que los departamentos de Psicología Evolutiva y de la Educación (15), Psicología (11) y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (10) concentraron el mayor volumen de investigaciones en este campo. Además, se investigó la producción de los directores de tesis, incluyendo detalles como su género y su relación con los autores de las tesis. Los resultados muestran que las mujeres son las que más investigan en este ámbito, tanto en calidad de autoras de tesis como en el rol de orientadoras. Esto sugiere que es un área de investigación en la que predominan las mujeres, como afirma Padial (2019), "podría decirse que es un tópico de investigación feminizado"(p.110).

También se analizó el impacto de estas tesis doctorales, teniendo en cuenta el número de citas en Google Académico y su presencia en las bases de datos de Google Académico e ISOC. Se destacó que el número total de citas de todas las tesis doctorales analizadas ascendió a 510, con un promedio de 3.89 citas por tesis doctoral. Por otro lado, se observó que 87 tesis no tenían ninguna cita indexada en Google Académico. Esto proporcionó información sobre la influencia y visibilidad de las investigaciones en el ámbito académico y más allá.

Finalmente, se realizó un minucioso análisis de contenido, centrándose en los descriptores proporcionados y aquellos que se pudieron inferir a partir del contenido de las tesis, lo que dio como resultado un total de 250 descriptores. Los seis descriptores más frecuentes fueron: Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía, Psicología del niño adolescente, psicología escolar y Teoría y métodos educativos.

## 5.2 Preguntas de investigación

A medida que las investigaciones avanzan y se diversifican, se hace imperativo identificar las tendencias más prominentes que han surgido en este campo, así como examinar las características demográficas de las poblaciones involucradas en estos estudios. Ante este desafío este estudio busca investigar: ¿Cuáles han sido las tendencias de investigación observadas en este campo? ¿Cuáles son los diseños metodológicos comunes y conclusiones significativas en las tesis doctorales? ¿Qué informaciones adicionales estas tesis doctorales nos ofrecen?

Con este análisis esperamos revelar qué aspectos y cómo se investiga hasta hoy con relación a las AC en las universidades españolas. Ello nos ayudará a conocer qué aspectos aún requieren de estudio para seguir proyectando la investigación en este campo.

## 5.3 Método

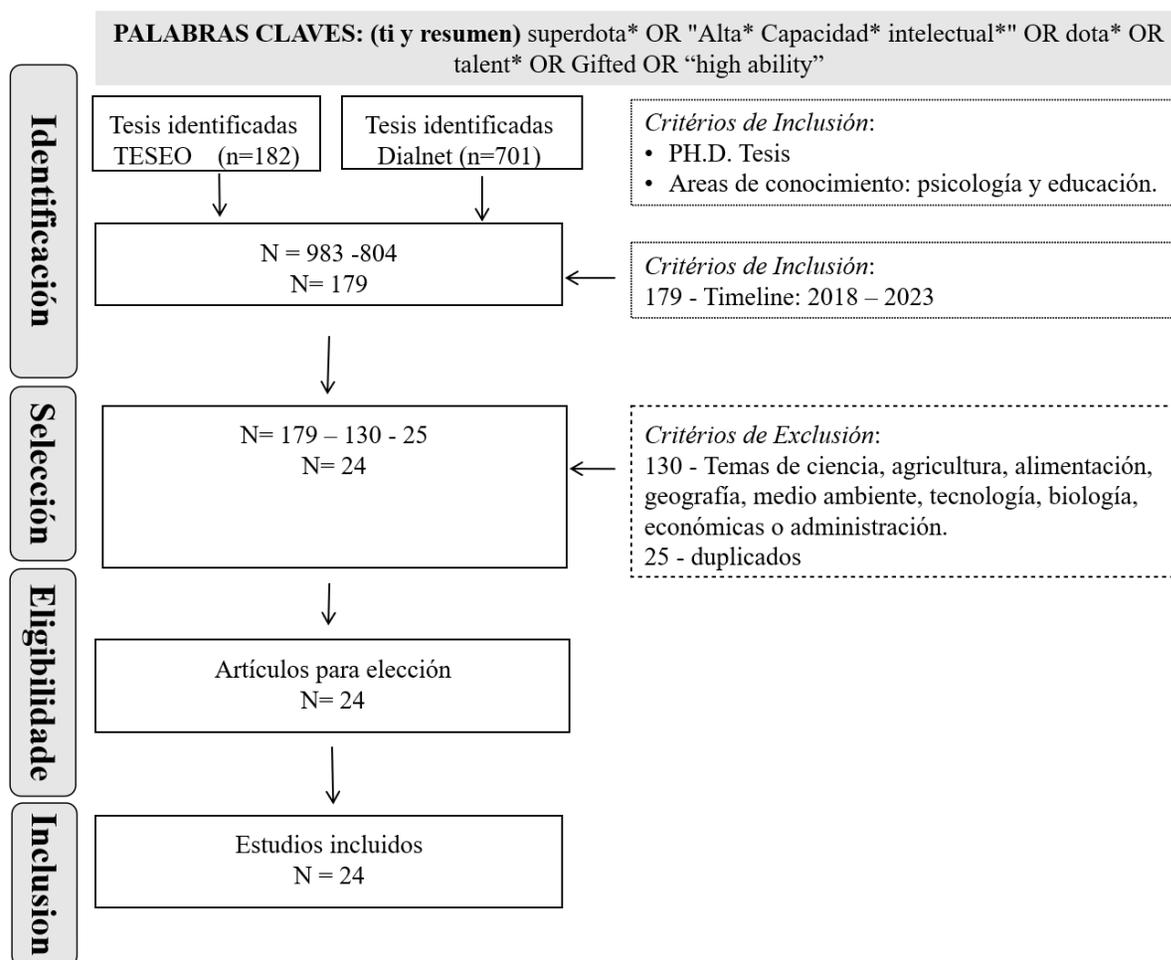
Para la revisión sistemática de las tesis doctorales, se realizó una búsqueda bibliográfica y una posterior revisión doble ciego a través de las bases de datos más relevantes que publican tesis doctorales en España: TESEO y Dialnet. Las búsquedas se limitaron a tesis doctorales presentadas en universidades españolas, y se realizó teniendo en cuenta que tanto en el título y/o resumen apareciese como término: superdota\* OR "alta\* capacidad\* intelectual\*" OR dota\* OR talento\* OR gifted\* OR "high abilit\*". Los criterios de inclusión fueron: (1) las publicaciones deben ser tesis doctorales entre 2018 hasta nov/ 2023; (2) contener uno de los términos en el título y o resumen; (3) en la plataforma Dialnet se utilizó como filtro las materias de psicología y educación; (4) solo en universidades españolas; y (5) entre los años de 2018 hasta 2023. Además, se predefinieron algunos criterios de exclusión: (a) en materias de Dialnet no relevantes como en ciencias jurídicas, agrarias y alimentarias, geociencias y medio ambiente, tecnologías, ciencias biológicas y económicas y empresariales, y (b) en años distintos de 2018-2023.

### ***5.3.1 Procedimientos de selección de artículos***

Se realizó un proceso de identificación sumando el número total de tesis doctorales encontradas por las dos plataformas (TESEO y Dialnet), encontrándose, en total, 983 tesis. Luego se filtró las publicaciones por el período de 2018-2023, donde se excluyeron 804 y quedaron un total de 179. Estos datos se incorporaron a la plataforma Rayyan (Ouzzani et al., 2016) para revisiones bibliográficas donde tres revisores seleccionaron de forma independiente los estudios según los criterios de elegibilidad definidos. En caso de desacuerdo, el grupo llegó a un consenso. Se identificaron 25 duplicados, y se excluyeron los que no cumplían con la temática ( $n = 130$ ), quedando finalmente seleccionadas 24 tesis. A continuación, fue recabada en una matriz de datos a través del programa Microsoft Office Excel 2013 del paquete Office los 24 artículos y fue iniciada una evaluación más detallada del contenido de las Tesis. El proceso de selección se ilustra por el modelo de la declaración Prisma (Urrútia & Bonfill, 2010) en la Figura 14.

Figura 14

Proceso de selección de las tesis doctorales españolas en AC (2018-2023)



Dato: Elaboración propia con referencia en lo modelo Prisma (Urrútia & Bonfill, 2010)

#### 5.4 Análisis y discusión de datos

En la Tabla 8, se presentan los títulos, años de publicación y las universidades asociadas a las 24 tesis identificadas en nuestra revisión. Resumiendo, estas tesis se defendieron en 19 universidades diferentes. Las universidades de Granada y La Rioja destacan, cada una con un total de 3 defensas. A continuación, la Universidad de Barcelona y la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid tienen 2 tesis cada una, mientras que las demás universidades tienen una única publicación.

**Tabla 8** *Listado de los títulos de las 24 tesis*

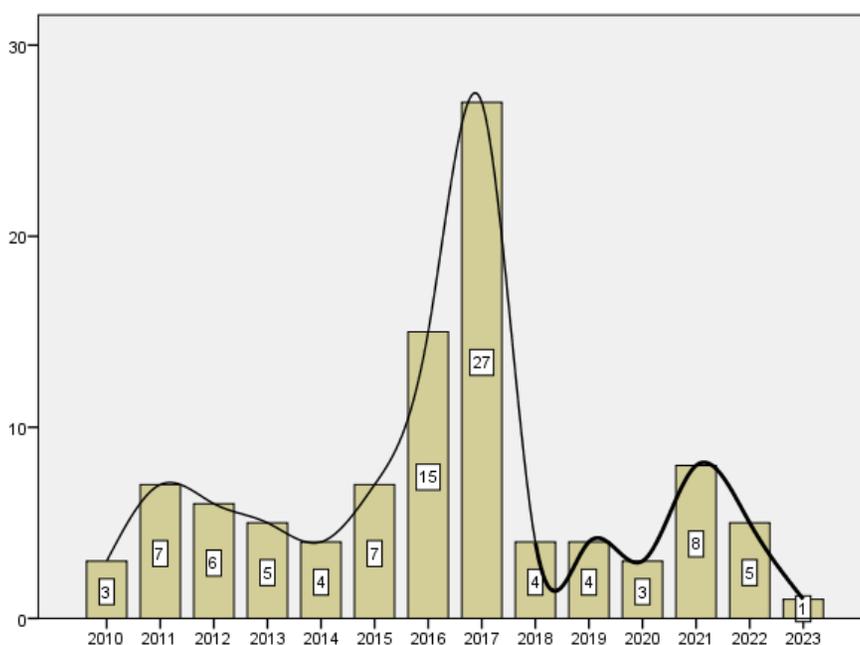
Nº	AÑO	TÍTULO
1	2018	Caracterización de estudiantes con talento en matemática mediante tareas de invención de problemas. [Universidad de Granada].
2	2018	Identificación de factores para el desarrollo del talento deportivo en jóvenes triatletas. [Universidad de Alicante]
3	2018	Diseño y aplicación de un instrumento para valorar la demanda cognitiva de problemas de matemáticas resueltos por estudiantes de enseñanza obligatoria. El caso de las altas capacidades matemáticas. [Universidad de Valencia]
4	2018	Organizaciones educativas e intervención con alumnos de altas capacidades. El caso de la provincia de Palencia. [Universidad Nacional de Educación a Distancia]
5	2019	Alta capacidad intelectual, funciones ejecutivas y gestión de recursos en la vida diaria [Universidad de la Rioja]
6	2019	Mujeres y altas capacidades intelectuales. Estudios de caso Brasil y España [Universidad de Granada & Universidade Federal de Sao Carlos]
7	2019	Evaluación del programa APAC (atención plena para la alta capacidad) en una muestra de niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales: un estudio piloto. [Universidad de Cádiz]
8	2019	Altas Capacidades, Precocidad Y Autoconcepto En La educación Primaria. [Universidad De Murcia]
9	2020*	Co-creación adaptativa de material educativo para estudiantes con altas capacidades. [Universidad de Girona]
10	2020	Factores determinantes en el desarrollo del talento de jugadores de élite de baloncesto en china. [Universidad Europea de Madrid]
11	2020	Estrategias docentes con estudiantes de secundaria con altas capacidades: estudio de caso en el instituto Eugeni Xammar. [Universidad de Barcelona]
12	2021	Programa de intervención educativa personalizador Talent 360 para alumnos de alta capacidad: métodos y recursos para identificar y atender la alta dotación en los centros escolares. [Universidad Internacional de La Rioja]
13	2021	Adolescents superdotats vs no superdotats: diferències en salut mental i personalitat. [Universidad Autónoma de Barcelona]
14	2021	Propuesta de formación al profesorado sobre altas capacidades. [Universidad de Salamanca]
15	2021	Relaciones entre actividad física, autoconcepto y rendimiento académico en alumnado con altas capacidades. [Universidad Castilla - La Mancha]
16	2021*	Talent selection strategies and evolution of elite performance in basketball. [Universidad de Barcelona]
17	2021	Actitudes y cambios en las actitudes de los docentes extremeños hacia las altas capacidades, a través de la formación en el tratamiento educativo de estos alumnos. [Universidad de Extremadura]
18	2021	Verificação de altas capacidades em crianças e adolescentes em situação de acolhimento no Brasil e na Espanha. [Universidad la Laguna]
19	2022	Las dos caras de Glenn Gould (1932-1982). Salud y personalidad del pianista canadiense. [Universidad de la Rioja]
20	2022*	El estado de fluidez en intérpretes de música: evaluación y condiciones para su desarrollo. [Universidad Nacional de Educación a Distancia]
21	2022	Gestión del talento docente en España: una herramienta de medición. [Universidad de las Illes Balears]
22	2022*	Gestión de recursos cognitivos como factor modulador en la expresión de la alta capacidad intelectual. [Universidad de La Rioja]
23	2022	Minteachers programa para el desarrollo de la motivación y la creatividad en las AACII. [Universidad de Granada]
24	2023*	Validación de un modelo competencial para la evaluación del rendimiento y detección del talento de los jugadores de fútbol base de las categorías infantil, cadete y juvenil. Caso de la cantera de un club de fútbol español. [Universidad Católica San Antonio de Murcia]

Nota: \*Tesis publicadas por compendios de artículos.

En cuanto a la cronología, si observamos los datos de la investigación realizada por Padial y Fernández (2019), que incluye las tesis defendidas en años anteriores y agregamos los datos que hemos encontrado durante esta revisión sistemática de los últimos cinco años, podemos utilizar la siguiente Figura como nuestra fuente de referencia.

### Figura 15

*Total de tesis doctorales sobre AC en España entre los años 2010-2023*



Nota: Elaboración propia con referencia en la investigación de Padial y Fernández (2019).

En la Figura 15, se observa un aumento en la defensa de tesis doctorales durante el período de 2015 a 2017. En el estudio de Padial y Fernández en 2019, se destaca que este tema ha adquirido una gran relevancia y se ha convertido en un "tópico caliente" (p. 296), debido a un crecimiento exponencial en la producción durante estos años. Sin embargo, el gráfico también muestra que esta tendencia no se mantiene alta, sino que experimenta un descenso abrupto en 2018. Por lo tanto, planteamos la hipótesis de que este crecimiento podría estar relacionado con un evento externo.

Una posible explicación de este aumento podría estar vinculada a la implementación del Real Decreto 99/2011, que reguló los estudios oficiales de doctorado y la obtención del título de doctor. Este decreto introdujo cambios en los requisitos y procedimientos para la defensa de las tesis doctorales, como la posibilidad de presentarlas en cualquier idioma utilizado en la comunicación científica en el campo, la opción de utilizar videoconferencia para la sesión de defensa y el depósito electrónico de las tesis doctorales (España, 2011).

La tendencia de los últimos cinco años se alinea con la producción observada en los años 2011-2015, permaneciendo estable y constante. Este aumento en la generación de conocimiento científico y la actividad investigadora en el campo en España ha sido destacado y documentado por varios autores, como Fernández-Ballesteros y Colom (2004), Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez (2014), Padial (2019), Padial y Fernández (2019), así como Sánchez et al. (2012). Este fenómeno podría reflejar un incremento en la demanda y la oferta de programas de doctorado y formación en investigación en el país. La investigación sobre las AC en España ha experimentado un crecimiento en las últimas décadas, siguiendo una tendencia internacional y reflejando un creciente interés tanto en el ámbito científico como en el social en este tema, y parece mantener una producción constante y regular.

Observamos que 5 tesis (20.8%) fueran defendidas por compendios de artículos, evidenciando una nueva tendencia en los modelos de escritura de investigaciones.

#### ***5.4.1 ¿Cuáles han sido las tendencias en investigación más observadas?***

Las tendencias destacadas en el campo son fundamentales para iniciar la identificación de las direcciones de investigación que han ganado relevancia y han impactado en el desarrollo del campo en los últimos años. Nos referimos a tendencias como aquellos temas y conceptos que aparecen con regularidad en las publicaciones más recientes, revelando patrones y áreas

de acuerdo entre los investigadores. Tras una lectura exhaustivo de las tesis, presentamos tres padrones de analisis considerando: a) el uso de terminología y conceptos más frecuentes; b) las características sociodemográficas de las poblaciones involucradas y investigaciones acerca de creación y validación de herramientas e instrumentos de evaluación; y c) las temáticas específicas del campo.

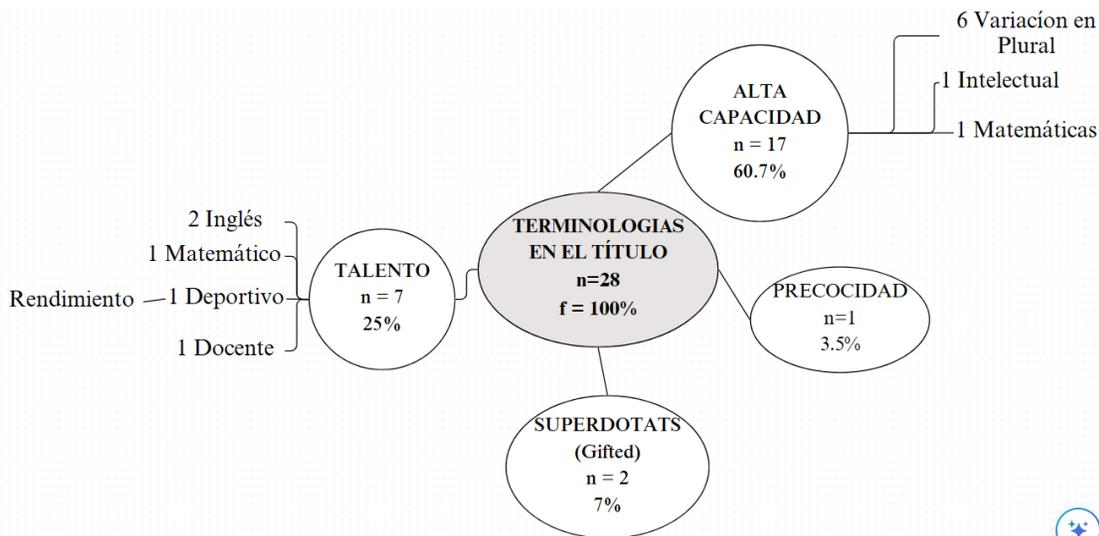
**A) Terminologías y conceptos más frecuentes.** Realizamos un análisis de la frecuencia del uso de los términos en los títulos de las tesis. Hemos identificado una tendencia predominante en el uso de la terminología "alta capacidad" y sus variaciones, que representa el 60.7% de los casos. Le sigue el término "talento," presente en un 25% de los títulos, como se ilustra en la Figura 16. Entre las variaciones más comunes del término "Alta Capacidad," destaca su uso en plural como "Altas Capacidades."

El uso generalizado de esta terminología sugiere una alineación con la Ley Orgánica de Educación de 2/2006 (LOE) en España, con el término "alumnado con Altas Capacidades Intelectuales (ACI)" y que esta terminología sigue en la LOE de 3/2020. Esto ha dado lugar a la adopción de un concepto más amplio que abarca a estudiantes con potencial precoz y talento en el ámbito educativo.

Se ha notado que el fenómeno en cuestión ha sido investigado no solo en las áreas tradicionales como la psicología y la pedagogía, sino también en disciplinas menos convencionales, como la tecnología y la música. Las tesis número 9, 19 y 20, específicamente, abordan este fenómeno utilizando el término AC. Esta diversificación en las disciplinas de investigación sugiere un enfoque interdisciplinario, lo cual puede enriquecer la comprensión del fenómeno al considerar diversas perspectivas y aplicaciones prácticas.

**Figura 16**

*Terminologías utilizadas por las tesis doctorales*



Nota: Elaboración propia.

El término *Talento* se utilizó en un 25% y fue utilizado en otras áreas del conocimiento para referirse al talento deportivo, talento matemático y talento docente (gestión del talento). Estas áreas del conocimiento presentan gran trayectoria de investigación y producciones académicas y por lo tanto los referentes bibliográficos y conceptuales se diferencian de los demás por la especificidad del tema, pero todavía las perspectivas teóricas que sustentan las tesis entienden el talento por una perspectiva contextual, como una expresión de la alta habilidad en algún aspecto de la inteligencia o en otras áreas no solo intelectuales. Además, considera que el talento depende de los valores sociales de cada momento.

Queda evidente que en estas tesis las concepciones referentes a la inteligencia humana (y de las capacidades y habilidades superiores individuales) ha evolucionado desde concepciones cuantitativas y unidimensionales hacia modelos pluridimensionales. Los marcos teóricos presentados en las tesis reconocen la importancia de no descartar una corriente anterior al surgir

una nueva, ya que todas tienen su utilidad en el momento en que se desarrollan y sirven como base para investigaciones futuras.

Pero, en todas las tesis analizadas, se observa un enfoque común hacia la manifestación del potencial desde una perspectiva multidimensional y adaptativa. En consecuencia, se asume que la AC (incluye el talento) es un potencial en constante desarrollo, dinámico, con evidencia empírica y reconocimiento social, y se encuentra en sintonía con una investigación activa y en continua expansión.

El único artículo que utiliza la terminología Superdotat (nº13) está en catalán y es resultado de la traducción de la palabra *gifted* originalmente utilizada por el autor. Caracterizada por una investigación clínica de la salud mental de *gifted adolescents* de Kosovo, utiliza un referente cognitivo con utilización de tests para medir las emociones y comportamientos de los jóvenes, presenta una visión multidimensional del concepto. Tourón (2020) recuerda que el primer problema por el adjetivo super deriva de la traducción en equiparar términos como *gifted* (inglés), que significa dotación (español), y hacerlo equivalente a superdotación (su correlato en inglés sería *super-gifted*, que no existe). Además, Peñas-Fernández (2004) afirma que el término agrega connotaciones peyorativas a lo que se asocia con excelencia, superioridad e incluso cantidad.

Es curioso que en la tesis nº 22 las autoras utilizaron la expresión *high intellectual abilities* para traducir el concepto de ACI en el contexto de sus publicaciones.

**B) Características sociodemográficas y creación de herramientas de evaluación.** Este apartado se centra en un patrón de investigaciones que tiene en cuenta las características demográficas de las poblaciones estudiadas, destacando la diferencia entre los estudios a nivel nacional/regional y los estudios internacionales. Asimismo, dentro de este patrón de tendencia, se

incluyen las investigaciones sobre la creación y validación de herramientas e instrumentos de evaluación en los últimos años, detalladas en la Tabla 9.

**Tabla 9**

*Categorización de las tendencias en investigación en las tesis españolas*

<i>Tendencias</i>	<i>f</i>	<i>Nº título de la tesis</i>	<i>Populación investigada</i>
<i>Estudios Locales en Comunidades Autónomas Españolas</i>	10	Nº2, nº3, nº4, nº7, nº8, nº11, nº15, nº14, nº17 y nº22	España (Andaluzia, Valencia, Palencia, Murcia, Barcelona, Extremadura, Logroño, Granada, Jaen, Salamanca)
<i>Estudios con poblaciones de otros países - o cross cultural</i>	8	Nº1, nº6, nº10 nº 13, nº16, nº18, nº19, nº23	Brasil, Canada, China, Costa Rica, Kosovo, Países Europeus y Peru
<i>Creación y validación de herramienta y instrumentos de evaluación y apoyo</i>	6	Nº5, nº9, nº12, nº20, nº21, nº24	España (Valencia, Sevilla, Barcelona,
<b>Total</b>	<b>24</b>		

Nota: Elaboración propia.

Hemos clasificado 10 tesis (41.6%) como estudios nacionales, es decir, investigaciones realizadas con comunidades específicas en Comunidades Autónomas Españolas diversas. Ejemplos de esto incluyen la población de triatletas valencianos (Nº2), profesores de la provincia de Palencia (nº4) y de Extremadura (nº17), así como escolares de Logroño (nº5). En cuanto a los estudios con población de otros países, hemos identificado 8 (33.3%), que abarcan investigaciones comparativas entre la población española e internacional (ej. nº6 y nº18), investigaciones únicamente con población internacional (ej: nº10 y nº13), así como un estudio biográfico sobre un pianista canadiense (nº19).

Por último, hemos identificado una categoría que consta de 6 tesis (25%), que hemos clasificado como "Creación y validación de herramientas e instrumentos de evaluación y apoyo". En esta tendencia, hemos encontrado modelos de herramientas tecnológicas, como: el programa de Co-Creacion de actividades de enriquecimiento para estudiantes con AC (nº9) y el Programa

Talent 360 (n°12) que tiene el objetivo de diseñar un Programa de Intervención Curricular Personalizador denominado que permita optimizar la identificación y la atención educativa de los estudiantes con AC de los cursos de tercero y cuarto de Educación Primaria. También identificamos la creación y la validación de los siguientes instrumentos: el Instrumento Ecológico para medir el funcionamiento ejecutivo en la vida diaria (n°5), el Estado de Fluidez para Intérpretes Musicales (n°20); el Test para la Evaluación de la Gestión del Talento Docente -TEGTD (n°21); y el Modelo Competencial de Jugadores de Fútbol - MCJF (n°24). Todos los instrumentos validados en territorio nacional.

**C) Temas de investigación.** Elegimos otro patrón para analizar, el de la identificación de temas. En este, elencamos los temas que han sido objeto de mayor investigación y que son más recurrentes, con el objetivo de comprender los avances y desafíos actuales en el campo. Estas áreas específicas se explorarán en detalle en la Tabla 10, en la página siguiente, proporcionando una visión más precisa de la dirección de la investigación y las preocupaciones predominantes en la comunidad académica. Los temas seleccionados no solo reflejarán la evolución de las inquietudes científicas, sino también las necesidades y preocupaciones contemporáneas que están en el centro de la investigación, como se detalla a continuación.

Las tesis se categorizaron en nueve temas distintos los estudios acerca de los talentos deportivos, de la intervención con el alumnado AC y de mapeo y/o evaluación, destacaron como los temas más investigados, con una frecuencia del 16.6% para cada uno. Todos los demás, los estudios de población vulnerable, de características personales, del talento musical, del talento matemáticas, funciones ejecutivas y formación docente se presentaron en un 8.3% respectivamente.

**Tabla 10***Categorización de los temas en las tesis españolas*

<i>Temas</i>	<i>F</i>	<i>Nº título de las tesis</i>	<i>Especificidad</i>
<i>Talento deportivo</i>	4	Nº2, nº10, nº16, nº24	Triatlón Baloncesto y Futbol
<i>Intervención</i>	4	Nº7, nº9, nº12, nº23	Mindfulness; Co-creacion; Talent 360; miniteachers
<i>Mapeo y/o evaluación</i>	4	Nº4, nº8, nº17 y nº21	Con representatividad de profesores y estudiantes de primaria
<i>Populación vulnerable</i>	2	Nº6, nº18	Mujeres; situación de acogimiento;
<i>Características personales</i>	2	Nº13, nº 15	Personalidad; autoconcepto
<i>Talento musical</i>	2	Nº19 y nº20	Biografía. Población de músicos
<i>Talento matemático</i>	2	Nº1 y nº3	Diseño de buenas prácticas docentes
<i>Función ejecutiva</i>	2	Nº5 y nº22	Equipo de Investigación Cognitiva de La Universidad de La Rioja.
<i>Formación docente</i>	2	Nº11, nº14	Estudio de caso.
<b>Total</b>	<b>24</b>		

Nota: Elaboración propia.

#### **5.4.2 ¿Cuáles son los diseños metodológicos comunes y conclusiones significativas en las tesis doctorales?**

Para abordar esta pregunta, describiremos los diseños metodológicos, las poblaciones investigadas y las conclusiones más significativas encontrados en las 24 tesis. Organizaremos esta información considerando las tesis agrupadas según los temas presentados previamente en la Tabla 9. Por fin presentamos los instrumentos más utilizados por los investigadores.

**Talento deportivo.** Las tesis sobre el talento deportivo presentan características metodológicas comunes, como se pueden contemplar en la Tabla 11. Por ejemplo, hacer estudios longitudinales, medir el talento a partir del rendimiento y da performance en las competiciones internacionales al largo de los años. Hay 4 investigaciones en deporte colectivo y un individual (nº2). Las metodologías son mixtas y se utilizan diversos instrumentos de medidas poniendo de

manifesto la complejidad de medir el talento deportivo en equipos, visto que la performance individual depende de la performance del grupo. Dos de las tesis son por compendio de artículos. De manera general consideran el contexto socio cultural importante para el desarrollo del talento como bien ejemplificado en la investigación acerca del análisis de los factores determinantes en el desarrollo del talento de jugadores chinos donde el contexto político social del país y la cultura tradicional familiar fué resaltada. Como conclusiones comunes destacase la edad, el papel de la familia y el entrenador como figuras relevantes para el desarrollo del talento.

**Tabla 11** *Caracterización de los estudios de talento deportivo*

Nº	Metodología	Población
2	Un diseño transversal de corte observacional, evaluados durante un período de 5 años; Análisis estadísticos univariantes;	353 triatletas en activo de entre 11 y 20 años (categoría alevín, infantil, cadete y junior); 2 años de experiencia en triatlón; Entrenador responsable; Formar parte de un club; Deportista de élite nivel A, nivel B; Resultados en campeonato autonómico y campeonato de España de triatlón; Currículo deportivo por parte del director.
10	Planteamiento holístico, itinerario vital de jugadores élite; Análisis del contenido; Selección del "caso típico ideal" (Rodríguez, Gil y García, 1999). 3 entrevistas piloto; Estudio final.	<b>Entrevistas piloto</b> = 1 jugador de élite español; experiencia de más de 5 años; acreditación de resultados. 1 jugador de élite croata, por más de 10 años, representaciones internacionales; 1 ex jugadora de élite china; experiencia de más de 5 años; representación internacional. <b>Estudio final</b> = 11 sujetos expertos. 9 en activo y 2 retirados (todos con una experiencia en la élite superior a los diez años); Edades entre los 28-40 años. Representación internacional
16	<b>Estudio 1</b> = Análisis historial de participación en campeonato; Regresión logística bayesiana multinivel (Austin, 2017). <b>Estudio 2</b> = análisis retrospectivos de datos. <b>Estudio 3</b> = diseño transversal no experimental.	<b>Estudio 1</b> = 8362 jugadores de baloncesto (5038 hombres, 3324 mujeres) <b>Estudio 2</b> = 6619 jugadores hombres y 4433 jugadoras mujeres <b>Estudio 3</b> = 25 523 observaciones de partido individuales de 532 jugadores de la temporada 2018–19 de la NBA.
24	Validación de instrumento Enfoque de investigación multimétodo (EMM); método cualitativo; comités de expertos; técnicas cuantitativas <b>Estudio 1</b> = diseño y validación de un modelo competencial piloto de jugadores de fútbol (MCJF) <b>Estudio 2</b> = segunda validación del modelo competencial; <b>Estudio 3</b> = analiza la percepción del modelo competencial MCJF en la cantera del Sevilla F.C.	240 jugadores de 12 equipos de la liga autonómica de fútbol Valencia (LFA) y 24 entrenadores de equipos de fútbol. <b>Estudio 1</b> - 24 entrenadores de equipos de fútbol de la liga autonómica del fútbol Valenciano, en categorías infantil, cadete y juvenil durante la temporada 2016/17, <b>Estudio 2</b> – 2 equipos más importantes (equipos A y B para las categorías infantil y cadete y equipos B y C para juvenil) del Sevilla Fútbol Club durante la temporada 2016/17. <b>Estudio 3</b> - se aplicó el MCJF y se analizó la percepción del entrenador y del jugador de fútbol base sobre las competencias del modelo MCJF.

Dato: Elaboración propia.

**Modelos de intervención.** En las tesis acerca de modelos de intervención, identificamos tres modelos dirigidos a centros escolares y uno destinado a clínicas o grupos pequeños, como el caso de APAC (nº7) que presenta un diseño de un programa de ocho sesiones específicas, de segunda generación de intervención en Mindfulness, para niños y adolescentes con AC. La tesis nº 23 que utiliza de la plataforma Minitachers para diseñar programas de intervención dirigidos a atender a las necesidades del alumnado con AC en Perú y España, así como mejorar la creatividad, implicación académica y motivación del alumnado. La plataforma Minitachers (nº23) ya se encuentra en funcionamiento en línea y está disponible para su uso por parte de los profesores. En la Tabla 12 es posible identificar características de estos modelos.

**Tabla 12** *Caracterización de las tesis por modelos de intervención*

<i>Nº 7 APAC - Atención Plena para Alta Capacidad basada en el modelo de Mindfulness de Liverpool (Malinowski ,2013). 8 sesiones grupales semanales de 90 minutos</i>	
<b>Metodología</b>	<b>Población</b>
Una intervención integrada Pretratamiento, Postratamiento Un diseño pre-post con seguimiento (12 meses) sin grupo control	N=22 ACI 8 hasta 14 años. Documentada por la Dirección Autonómica Andaluza de Educación Escolar
<i>Nº 9 CO-CREHAS: co-creación de actividades de enriquecimiento para estudiantes con AC.</i>	
<b>Metodología</b>	<b>Población</b>
Investigación Cualitativa. Investigación basada en el diseño – DBR (Barab & Squire, 2004; Wang & Hannafin, 2005) 3 fases.	Grupo A - 3 = AC ,1 = padre de familia y 1= profesor Grupo B - 3 = AC, 1= padre de familia, 1= profesor 1= moderador Grupo C - 4 =AC, 4 padres de familia, 1 = profesor 1= moderador 11 y 12 años – FANJAC Barcelona
<i>Nº 12 Educación personalizada Talent 360 - prioriza el desarrollo integral del potencial de cada estudiante de manera personalizada e innovadora, se inspira en el modelo Talent Search; el Modelo DT-PI (Diagnostic Testing Followed by Prescriptive Instruction) de Stanley (1971), el Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela de Renzulli y Reis (SEM, Renzulli, 1977; Renzulli y Reis, 1985, 1997, 2014)</i>	
<b>Metodología</b>	<b>Población</b>
Experimental, Multi técnicas: observación, blogs, diarios, test,	El Ciclo Medio de Educación Primaria edades comprendidas entre 7 y 10 años.
<i>Nº 23 Minitachers programa de actividades multimedia diseñado para estimular la creatividad y mejorar la motivación del alumnado con AC. Plataforma <a href="https://vicillo.wixsite.com/profevicen">https://vicillo.wixsite.com/profevicen</a></i>	
<b>Metodología</b>	<b>Población</b>
Diseño cuasiexperimental. Gamificadora 1ª Fase - estudio piloto 2ª Fase – estudio final	Estudio piloto = 59 alumnos/as centro educativo de Lima (Perú) Estudio final = 40 alumnos/as AC de centros educativos de Granada y Jaén, Profesores y Familia

Nota: Elaboración propia.

Los modelos Talent 360 (nº12) y CO-CREHAS (nº9) son propuestas innovadoras y han sido desarrollados con una perspectiva emprendedora y comercial. Pueden atender a un gran número de estudiantes y aportar un valor formativo al modelo pedagógico de la escuela, tanto en términos de la cualificación del profesorado como en la personalización del aprendizaje para los estudiantes. La tesis nº12 diseñar un programa de intervención curricular personalizador, el Talent 360, que permita optimizar la identificación y la atención educativa del alumnado con AC. Y la tesis nº 9 que quiere ayudar a motivar al estudiante con AC en su proceso de aprendizaje haciéndole participe en la creación de su propio material educativo. Para lograr esto desarrollaron la investigación con la Fundación de niñ@s con altas capacidades - FANJAC de Barcelona.

Los resultados presentados en los cuatro estudios son prometedores en cuanto a su influencia positiva en la mejora de las habilidades emocionales, motivacionales y de interés de los estudiantes que participan en los programas. Es importante señalar que se utilizan una amplia variedad de instrumentos de medición, lo que destaca la naturaleza multidimensional del concepto de las AC.

**Mapeo y/o evaluación.** En este apartado (Tabla 13) encontramos estudios que se dedican a mapear y evaluar comunidades específicas y tienen en común la característica de investigar la población de adultos (profesores y el grupo de gestores), con excepción del estudio nº8. La tesis nº 4 tuvo como objetivo analizar la situación educativa de los estudiantes con AC, tomando como referencia la estructura organizativa del sistema educativo y la organización de los centros en la provincia de Palencia. La tesis nº 8 analizó dos procesos de identificación de AC al principio y al finalizar la etapa de Educación Primaria. Esto se realizó mediante el protocolo de Castelló y Batlle (1998) en escuelas infantiles de Murcia. Además, se compararon los dos procedimientos de

identificación previstos en la Región de Murcia: el protocolo del año 2003 y el protocolo revisado en 2017.

**Tabla 13**

*Caracterización de las tesis por mapeo y/o evaluación*

Nº	Metodología	Población
4	Muestreo probabilístico estratificado; Trabajo de campo; Recogida de datos; Análisis de contenido;	166 profesores, el 15,10% de la población de profesores de la provincia de Palencia.
8	Estudio empírico. 5 cursos escolares – 2011 a 2016. Centro concertado, de educación bilingüe.	Al inicio - 1º y 2º de primaria, matriculados 268 estudiantes. Al final - 5º y 6º de primaria, 270 estudiantes. El estudio completo, dos protocolos - 243 participantes. Edades entre 6 a 10 años
21	Diseño selectivo transversal para la validación psicométrica de un nuevo instrumento ensayos muestrales independientes, de validación y baremación, incluyendo juicio de expertos en el proceso	502 adultos – profesionales de educación, Mediana de edad 50 años;
17	<b>Estudio 1</b> - descriptivo <b>Estudio 2</b> -comparativo. Grupo con formación Grupo sin formación	568 profesores de Extremadura de todos os niveles 167 grupo experimental 19 grupo control

Dato: Elaboración propia.

En la tesis nº 17 se encuentra un análisis más detallado de los desafíos y avances en la comunidad de Extremadura, proporcionando datos específicos que caracterizan esta región. En un segundo momento, la autora hace dos estudios empíricos para demostrar cómo la formación específica de los docentes puede modificar favorablemente sus creencias y actitudes hacia los estudiantes con AC, lo que mejora la atención educativa que se les brinda. El primero estudio es un análisis descriptivo de las condiciones sociodemográficas y laborales de 568 profesores de Extremadura. El segundo estudio compara dos grupos de profesores: uno compuesto por 167 docentes que han participado en una formación sobre AC, y otro grupo control de 19 docentes que no han recibido dicha formación.

Por fin la tesis nº21 brinda el apartado con el desarrollo y la validación de una nueva herramienta psicométrica sobre la Gestión del Talento Docente: el Test para la Evaluación de la GTD (TEGTD). Para eso implementa un proceso de validación psicométrica acorde con los estándares internacionales para el desarrollo de tests, en un grupo de 502 sujetos, siendo el 92.8% formado por directores de centros escolares españoles y la mediana de edad de los sujetos fue de 50 años.

**Población vulnerable.** Las tesis nº6 y nº18 fueron caracterizadas por estudios comparativos entre dos países, Brasil y España e investigan poblaciones de riesgo y vulnerabilidad. La primera analiza las barreras que dificultan la identificación y el desarrollo de niñas (mujeres) con AC y propone acciones para la superación de esas barreras, se utiliza de una metodología cualitativa de perspectiva crítica feminista y utiliza del discurso del sujeto colectivo como técnica de investigación. Utilizó la entrevista centrada en el problema con 7 alumnas AC de Andalucía y 7 de Minas Gerais - Brasil. El según (Nº18) buscó determinar indicadores de AC en niños y adolescentes que se encontraban en situación de acogida, en Tenerife – España y en São Paulo – Brasil. Después del análisis descriptivo de los documentos y particularidades de cada país identificaron 2 estudiantes con AC en Tenerife y 1 AC en Brasil.

Además de las diferencias sociopolíticas-económicas y culturales de cada país, es posible identificar puntos en común entre la identificación de las personas con AC. A modo de ejemplo, la tesis nº 6 identifica como características en ambos países la limitación autoimpuesta de restringirse a hacer preguntas, discutir o cuestionar, sobre todo para no parecer cuestionadora, grosera, desobediente o menos femenina, o que pueda llevar a un proceso a la invisibilización de sus talentos. Con relación a la tesis Nº 18, fue común identificar a personas con talentos en los grupos de acogida.

**Talento musical.** La tesis número 19 y la número 20 abordan el talento musical desde diferentes perspectivas. En la primera tesis, se busca comprender al pianista canadiense Glenn Gould desde un enfoque bio-psico-sociológico, explorando su salud y personalidad. La conclusión principal de esta investigación biográfica es que Gould exhibía una doble excepcionalidad, caracterizada por altas capacidades acompañadas de trastornos y dificultades. Su creatividad se relacionaba con su sentido del humor y sus alter egos, y su conexión con la soledad y el aislamiento fueron fundamentales en su vida.

Por otro lado, la tesis número 20 se centra en la medición del estado de fluidez en el contexto de la música. En este caso, se realizó la adaptación al español y la validación de un instrumento de medición de la fluidez en 486 músicos españoles. Además, se empleó este instrumento para evaluar el estado de fluidez en personas con ACI al interpretar música. Los resultados indican que la prueba es válida y sugieren que puede tener implicaciones clínicas y educativas para los estudiantes con ACI.

**Talento matemático.** Las dos investigaciones acerca del talento en matemática son direccionadas para el diseño de buenas prácticas docentes. Ambas son realizadas en grupos de investigaciones institucionales en didácticas de la enseñanza matemática en la universidad de Granada y de Valencia.

Una tiene como objetivo crear y resolver tareas de invención de problemas (Espinoza, 2018) y la otra diseñar buenas prácticas docentes para el desarrollo de las habilidades de estudiantes con diferentes capacidades matemáticas en un aula inclusiva (Baldonado, 2018). La primera es desarrollada con alumnado de educación obligatoria de 16 y 17 años de la ciudad de Costa Rica. Haciendo comparación entre estudiantes talentosos de un colegio con alto grado de selección y rendimiento escolar y otros estudiantes estándares de un colegio público de la misma

comunidad. Propone una actividad de creación de problemas matemáticos como un instrumento muy sencillo y simples de aplicación.

La según tesis tiene como objetivo diseñar buenas prácticas docentes para el desarrollo de las habilidades de estudiantes con diferentes capacidades matemáticas en un aula inclusiva (Baldonado, 2018). Proponen 3 experimentos para evaluar el potencial de las actividades en pre-álgebra, geometría plana y visualización. Utilizan la herramienta de la demanda cognitiva. La población investigada son estudiantes de 10 a 13 años de educación obligatoria de España.

Entre las conclusiones comunes se destaca el papel del docente como un elemento clave para motivar el alumnado en el aprendizaje, y por consiguiente elegir buenas tareas de clase. Se valora la creación de problemas del alumnado y se incentiva que los docentes evalúen la demanda cognitiva de los estudiantes para que los talentos identificados sean potencializados y aprovechados.

**Características personales.** Conto con la tesis nº13 y nº15. La última investigó las relaciones entre actividad física, autoconcepto y rendimiento académico en alumnado con AC. La tesis nº 13 se enfocó en la descripción del perfil de personalidad y los problemas de salud mental en adolescentes superdotados en comparación con aquellos con inteligencia normal. Se llevó a cabo un estudio experimental en una muestra poblacional de 270 adolescentes procedentes de 128 escuelas en Kosovo. Entre las conclusiones en lo que respecta a la superdotación, los resultados no revelaron evidencia significativa que sugiera que sea un factor de riesgo para los problemas de salud mental en esta población. Se observó que las mujeres superdotadas presentaban niveles elevados de ansiedad/depresión, quejas somáticas y problemas emocionales, mientras que los hombres superdotados se caracterizaban por niveles altos de comportamiento disruptivo y problemas de conducta, según lo medido por el YSR (*Youth Self-Report*). Los factores de riesgo

para los problemas de salud mental, que incluyen problemas emocionales y de comportamiento, parecen estar relacionados con rasgos de personalidad como el neuroticismo, la agresión-hostilidad y la impulsividad.

**Función ejecutiva.** El estudio n° 5 se enfoca en investigar la relación entre las ACI, el Funciones Ejecutivas (FE) y la regulación de las conductas en la vida diaria. Para lograrlo, se propone la validación de un instrumento ecológico a través de un estudio piloto con 13 escolares de Logroño, de edades entre 10 y 12 años, seguido de un estudio final con una muestra de 122 escolares. Los resultados concluyen que el instrumento ecológico desarrollado es consistente, fiable y válido para medir el funcionamiento ejecutivo en la vida diaria a través de las tareas creadas. Se destaca que el perfil intelectual en el ámbito de las ACI influye en el desempeño de las funciones ejecutivas, siendo más eficaces en aquellos participantes con un perfil complejo de superdotación.

El estudio n° 22 se centra en investigar la regulación cognitiva y ética de los recursos intelectuales en el contexto de las ACI, considerándola como un factor interno que influye en su desarrollo y manifestación.

En el primer artículo, se realiza un metaanálisis de estudios comparativos en la medición de las funciones ejecutivas en población con ACI, con edades entre 6 y 12 años. Se revisan 17 publicaciones y se examina la relación entre las funciones ejecutivas y la metacognición. Se concluye que existen diferencias tanto intra como inter dominio entre los dos grupos estudiados, con la metacognición como factor influyente.

El segundo artículo compara escolares con ACI y aquellos con inteligencia típica para analizar la relación entre las funciones ejecutivas y la metacognición, evaluando la efectividad de estas mediciones. Se concluye que la metacognición es el factor más influyente en ambos grupos,

y se identifican diferencias en las relaciones entre los componentes de las funciones ejecutivas y la metacognición en cada grupo.

El tercer estudio compara la percepción de los problemas globales y las posibles soluciones entre estudiantes con alta capacidad intelectual y aquellos con capacidad intelectual media. Se incluyen escolares de 7, 9 y 11 años, y se analiza su percepción de los problemas mundiales y su capacidad para proponer soluciones. Los resultados sugieren una posible relación entre la configuración cognitiva compleja, la comprensión del mundo y la sensibilidad moral en personas con ACI desde una edad temprana, lo que aporta una comprensión más profunda de esta manifestación diferencial de la inteligencia humana.

Como conclusión, este trabajo proporciona evidencia de una posible relación entre la configuración cognitiva compleja, la comprensión del mundo y la sensibilidad moral en personas con ACI desde temprana edad. De esta manera, contribuye a una mejor comprensión de esta manifestación diferencial de la inteligencia humana, que trasciende las teorías convencionales.

**Formación docente.** La tesis nº 11 y nº 14 tratan de la formación docente. La primera se destacó por comprender, describir y analizar las estrategias empleadas por la Profesora Rosa Vela Abella al enseñar a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con AC. Para lograrlo, se emplearon diversas técnicas de investigación en un estudio de caso realizado en el Instituto Eugine Xamar de Barcelona. Las conclusiones de este estudio respaldan la importancia de la formación docente para la intervención con estudiantes con AC y el desarrollo de su potencial. La tesis nº 14 como una propuesta de formación al profesorado sobre altas capacidades, defendida en la Universidad de Salamanca (no fue posible encontrar la tesis disponible en acceso abierto).

**Instrumentos comunes.** Entre los instrumentos utilizados para medir la capacidad intelectual en las tesis, se observa una preferencia destacada por dos de ellos (Tabla 14). En primer

lugar, la *Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales* fue empleada en cuatro estudios como una herramienta central de evaluación, evidenciando la influencia del protocolo de Castello y Batlle presentado anteriormente.

**Tabla 14**

*Descripción de los instrumentos de investigación utilizados en las tesis doctorales*

<b>f</b>	<b>Nombre del instrumento</b>	<b>Tipo</b>
4	Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales - BADG (Yuste y otros, 2012)	Intelectiva
3	Test Matrices de inteligencia general	Intelectiva
3	Test de Pensamiento Creativo (Torrance, 1974)	Creatividad
2	Escala "Opinions about the gifted and their education" de Gagné y Nadeau(1991)	Aptitude
2	Youth Outcome Questionnaire Self-Report (Y-OQ-SR)	Personalidad
1	Test CREA (Corbalan, Martínez y Donolo, 2003)	Creatividad
1	Escala de inteligencia de Wechsler para niños - WISC	Intelectiva
1	Sistema de Evaluación de niños y adolescentes - SENA	Intelectiva
1	Cuestionario Metacognitive Awareness Inventory (MAI) de Schraw y Denninson	Intelectiva
1	Test de personalidad 16 factores - 16PF	Personalidad
1	CDI (Children Depression Inventory)	Psicopatológico
1	Avoidance and Fusion Questionnaire (AFQ-Y8)	Neuropsicológico
1	PANAS-C y PANAS-N (Positive Affect Negative Affect Schedule for Children)	Personalidad
1	Cuestionario de Autoconcepto GARLEY (García, 2001),	Personalidad
1	STAIC (State Trait Anxiety Inventory for Children),	Psicopatológico
1	Test de motivación MSLQ-44.	Motivación
1	ESCQ (Emotional Skills and Competence Questionnaire)	Personalidad
1	CAMM (Child and Adolescent Mindfulness Measure)	Mindfulness
1	Leiter International Performance Scale: Leiter 3 (Roid et al. 2017)	Desarrollo
1	SAAR-S (School Attitude Assessment- Revised)	Aptitude
1	Experiment Building Language (PEBL) (version 0.14)	Desarrollo
1	Berg Task Card Sorting Test (BCST)	Desarrollo
1	El cuestionario del rendimiento académico	Desarrollo
1	El modelo de demanda cognitiva propuesto por Smith y Stein (1998).	Desarrollo
<b>33</b>	<b>Total</b>	

Nota: Elaboración propia.

Le sigue el *Test de Matrices de inteligencia general*, que fue utilizado en tres tesis para medir la capacidad intelectual. Para evaluar la creatividad, el *Test de Pensamiento Creativo de Torrance* se destacó como la opción más común. En la evaluación de la personalidad, se empleó en dos tesis el *Cuestionario de autoinforme para jóvenes*. Por último, el *Escala de opinión sobre las Altas Capacidades de Ganed y Nadeau* también se utilizó en dos investigaciones, como se

detalla en la Tabla 14. Cabe mencionar que los restantes 19 instrumentos fueron empleados solo una vez en las distintas tesis.

Además de estos instrumentos, se destacó la creación de cuestionarios diseñados para evaluar las características sociodemográficas, el grado de satisfacción y las evaluaciones de los sujetos de estudio. Además, se emplearon entrevistas semiestructuradas, en profundidad y centradas en cuestiones específicas en varias ocasiones como parte de la metodología de investigación.

#### ***5.4.3 ¿Qué informaciones adicionales nos ofrecen estas tesis doctorales?***

Siguiendo la perspectiva de Bourdieu et al. (1989), quien nos enseña que las universidades toman decisiones en cuanto a contenidos y actividades de investigación que poseen una dimensión simbólica y/o cultural, ejerciendo una influencia significativa en la producción y reproducción de la vida social, es fundamental reconocer que estas elecciones no son neutras, sino que están impregnadas de intereses y valores. Por tanto, es importante comprender las redes de personas que contribuyen a la comunicación y divulgación de esta producción.

En el marco de una revisión de literatura que llevamos a cabo y presentamos en el I Congreso Internacional Connectats: Talento y Altas Capacidades (Baquero et al., 2023), hemos identificado los nombres de los investigadores que han supervisado un mayor número de tesis Doctorales sobre AC en España, y estos resultados se presentan detalladamente en la Tabla 15.

**Tabla 15**

*Listado de profesores con mayor producción de tesis doctorales en España*

<b>Director/Codirector</b>	<b>Universidades</b>	<b>Frecuencia</b>
María Dolores Prieto Sánchez	Universidad de Murcia	7,8%
Luz Florinda Pérez Sánchez	Universidad Complutense de Madrid	6,2%
Elena García-Alcañiz Calvo	Universidad Complutense de Madrid	3,9%
Carmen Jiménez Fernández	U Nacional de Educación a Distancia	3,1%
Coral González Barberá	Universidad Complutense de Madrid	3,1%
María África Borges del Rosal	Universidad la Laguna	2,3%
Sylvia Sastre I Riba	Universidad La Rioja	2,3%
Francisco Javier Tourón Figueroa	Universidad La Rioja	2,3%

Nota: Material presentado en I Congreso Internacional Connectats: Talento y AC (Baquero et al., 2023).

Al analizar esta Tabla, podemos identificar que seis de las 24 tesis mencionadas fueron dirigidas por investigadores destacados en el campo. En particular, la tesis número 4 fue supervisada por la Profesora Carmen Jiménez Fernández (2013), una catedrática emérita con una extensa experiencia en la investigación de estudiantes con AC en España. Por su parte, la tesis número 8 surgió del grupo de investigación de altas habilidades de la Universidad de Murcia y estuvo a cargo de María Rosario Bermejo García y Carmen Ferrándiz García. Es relevante señalar que la Profesora Carmen Ferrándiz García fue alumna de la Profesora María Dolores Pietro Sánchez, una investigadora con una amplia trayectoria en esta temática en España. Esto resalta la existencia de una segunda generación de investigadores en el campo en Murcia, subrayando la importancia de los grupos de investigación y las conexiones conceptuales para el crecimiento de la producción científica en este ámbito a lo largo de las generaciones.

Las tesis número 5 y número 22 fueron realizadas por el Equipo de Investigación Cognitiva de la Universidad de La Rioja, bajo la dirección de las profesoras Sylvia Sastre i Riba y María Luz

Urraca Martínez. Además, la tesis número 12 fue codirigida por el Profesor Javier Tourón, afiliado a la Universidad de Educación a Distancia, y la tesis número 18 estuvo a cargo de la profesora María África Borges del Rosal de la Universidad de La Laguna. Hay que destacar que dos estudios de doctorado fueron resultado de colaboración y cooperación entre investigadores de diferentes países, Brasil y España. Que a su vez da lugar a proyectos de investigación conjuntos y formación de redes internacionales importantes para la divulgación del conocimiento científico y el fortalecimiento universitario.

Estas colaboraciones y direcciones por parte de destacados investigadores resaltan la importancia de la diversidad de enfoques y el intercambio de conocimiento en el ámbito de la investigación sobre las AC en las universidades. Además, se pueden comparar con el estudio de Sánchez et al. (2012), que confirma el papel esencial de estos investigadores en la creación y difusión del conocimiento en el territorio español, subrayando la relevancia de la colaboración interdisciplinaria y el compromiso de expertos en la expansión de la investigación en el campo de las AC en España.

## **5.5 Conclusión**

En conclusión, nuestro análisis ha revelado varias tendencias y enfoques que impactan en el campo de estudio de las AC. En cuanto a la terminología, se observa una tendencia hacia un uso más amplio del fenómeno, lo que se refleja en la preferencia por el término "Altas Capacidades" de acuerdo con las normativas establecidas. Además, se destaca la utilización de conceptos multidimensionales para caracterizar el fenómeno, lo que se manifiesta en la variedad de metodologías y el uso de instrumentos de investigación identificados.

En el campo de las investigaciones tesis en AC, hemos identificado dos padrones principales: a) estudios nacionales, estudios internacionales y estudios relacionados con la creación

y validación de herramientas e instrumentos de evaluación en los últimos años; y b) temáticas específicas del campo de investigación como talento deportivo y matemático, por ejemplo.

En relación con la importancia de estudios nacionales (comunidades locales) y comunidades internacionales, ambos enfoques aportan un valor significativo al campo de las AC en España. Los estudios locales abordan problemas concretos y relevantes, fomentando la colaboración interdisciplinaria y la aplicación del conocimiento en beneficio de las personas locales. Por otro lado, los estudios internacionales enriquecen la investigación al proporcionar perspectivas diversas, promover la colaboración global y contribuir a una comprensión más completa de los fenómenos estudiados. Además, los estudios internacionales también promueven la cooperación y la colaboración entre investigadores de diferentes países, lo que a su vez da lugar a nuevos proyectos de investigación y creación de redes internacionales entre las universidades. Ambos enfoques son complementarios y contribuyen a un crecimiento sólido del área.

Por último, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) desempeñan un papel esencial en la expansión y desarrollo del campo de estudio de las AC. La creación y validación de herramientas educativas inclusivas facilitan la investigación, la colaboración, la comunicación y la divulgación de datos acerca de la población AC. Proporcionar acceso a cursos y recursos educativos en cualquier momento y lugar, para desarrollar e identificar el talento de todos los estudiantes, son herramientas muy valiosas.

En cuanto a los temas más destacados, se mantienen los relacionados con el talento deportivo, la evaluación y la identificación, como se ha venido tradicionalmente observando, como lo señalaba Pedro y Chacon (2015). En términos de novedades, destaco la investigación sobre el mindfulness, que refuerza la visión multidimensional del fenómeno y busca alternativas de intervención para estos estudiantes.

En conjunto, todas estas tendencias y enfoques contribuyen al crecimiento y enriquecimiento continuo del campo de estudio de las AC, permitiendo una comprensión más profunda y una aplicación más efectiva de los conocimientos en este ámbito.

Como líneas futuras, es necesario fomentar la investigación sobre poblaciones consideradas minoritarias, como mujeres, extranjeros, refugiados o personas en situación de vulnerabilidad que viven en territorio español. No se puede mantener la concepción histórica de la educación como un privilegio, sino como un derecho universal y gratuito para toda la ciudadanía. Hay que seguir con las investigaciones en las comunidades locales de España, en destaque las comunidades de Cantabria, Asturias e Islas Baleares donde no hay tesis publicadas sobre el tema. Esto ayudará a que la investigación esté más en sintonía con la realidad vivida por las personas en estas comunidades autónomas. Garantizando que la investigación sea más aplicable y significativa en el contexto local. Además de invertir en las herramientas tecnológicas para desarrollo del talento.

Respecto a limitación, el uso de base de datos TESEO. Presentan errores en las fichas indexadas por parte de los doctorados o las instituciones, esta transcripción de la información conlleva a una pérdida de datos.

## ESTUDIO 2

### 6. Motivaciones reveladas en las cartas de inscripción en Amentúrate

#### 6.1 Introducción

La motivación escolar constituye un elemento crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no solo incide en la capacidad del estudiante para asimilar conocimientos, sino que también desempeña un papel fundamental en su participación y disfrute en el proceso educativo. Como señalan Amabile et al. (1994) y Deci y Ryan (2000), la relevancia de la motivación radica en su capacidad para inspirar una conexión significativa entre el estudiante y el contenido, siendo esta conexión esencial para el logro de un aprendizaje significativo.

En el contexto escolar, la literatura ha destacado la motivación como un tema central, abogando por la búsqueda de estrategias que incidan positivamente en la participación de los estudiantes en las actividades de aprendizaje (Amabile et al., 1994; Deci & Ryan, 1985, 2000; Gottfried et al., 2005). La motivación puede definirse como "un proceso por el que se instiga y se mantiene una actividad dirigida a un objetivo" (Schunk, 2000, p.117). Se presenta, así, como un catalizador indispensable para propiciar un entorno educativo inclusivo y estimulante.

La comprensión de los factores relacionados con el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje escolar es una tarea compleja debido a la multiplicidad de elementos presentes en esta situación. Desde esta perspectiva, la motivación se considera una variable interviniente que, al abarcar tanto elementos internos como situacionales, permite comprender la implicación individual en el proceso de aprendizaje. Las investigaciones que buscan descubrir las condiciones en los contextos sociales que favorecen o dificultan el potencial humano son valiosas, tanto desde un punto de vista teórico como práctico, ya que amplían nuestro conocimiento y proporcionan entornos sociales propicios para el crecimiento y desarrollo de los individuos.

Dentro de este marco, los objetivos de este Estudio se enfocan en:

- Analizar las motivacionales que involucran el alumnado de AC en programas de enriquecimiento escolar.
- Identificar las razones por los cuales padres y profesionales de la educación indican la participación en el programa Amentúrate.
- Identificar se existen diferencias motivacionales relacionadas al género.

Esta exploración nos dará una visión de las motivaciones que impulsan a estos jóvenes a buscar oportunidades educativas únicas, fundamental para mejorar los programas de enriquecimiento y los entornos educativos destinados a ellos. La información recabada no solo contribuye a perfeccionar estas iniciativas, sino que también respalda la formulación de políticas más efectivas para atender las necesidades particulares de este grupo estudiantil (Alencar & Fleith, 2001; Renzulli, 2020).

Al vincular estas razones con el bienestar general de los estudiantes, se logra una comprensión más completa de las necesidades de estos jóvenes con AC. Además, esto contribuye a un enfoque integral en su desarrollo personal y emocional.

En última instancia, esta investigación destaca la relevancia de ajustar las prácticas educativas para satisfacer las necesidades específicas de los estudiantes AC. Este enfoque no solo beneficia a los estudiantes individuales, sino que también enriquece la comunidad académica en su conjunto al promover la inclusión y la personalización en la educación.

Resulta interesante la triangulación entre el conocimiento de las motivaciones de los adolescentes con AC, sus padres y los profesionales de educación. De acuerdo con Papadopoulos (2020), los padres desempeñan un papel fundamental al ser la principal fuente de cuidado e influir

en el deseo del niño o niña de explorar su entorno. Asimismo, la institución educativa se presenta como un contexto clave que determina la motivación de su aprendizaje.

Para aquellas y aquellos adolescentes con AC que aspiran a convertirse en adultos destacados, el respaldo parental en el proceso a largo plazo del desarrollo del talento resulta crucial. Es esencial destacar que el crecimiento en familias seguras, donde los padres fomentan la estabilidad emocional y experiencias de amor, contribuye significativamente al éxito y bienestar futuro de estos estudiantes (Csikszentmihalyi et al.,1993).

### ***6.1.1 Capital social de las altas capacidades***

La juventud, como fuerza impulsora de transformaciones significativas en la sociedad, desempeña un papel fundamental en la construcción de un futuro sostenible. Sin embargo, es esencial reconocer que este grupo demográfico también enfrenta desafíos considerables, como altas tasas de desempleo y salarios insuficientes, situaciones que pueden obstaculizar su desarrollo y contribución al progreso colectivo (Comas, 2007). En este contexto, la atención a la diversidad en el sistema educativo se presenta como un pilar crucial para garantizar que todos los jóvenes reciban una educación de calidad.

En el marco del sistema educativo español, la atención a la diversidad se ha establecido como un principio fundamental, respaldado por desarrollos legislativos que buscan proporcionar una educación inclusiva y adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes (como se ha visto en el apartado anterior). A pesar de estos avances, la realidad muestra que el alumnado con AC no siempre recibe la atención educativa adecuada, posiblemente debido a concepciones erróneas sobre su motivación y autoeficacia. La percepción equivocada de que estos jóvenes no requieren ayudas específicas en áreas académicas o psicosociales ha llevado a lagunas en su desarrollo educativo (Almukhambetova & Hernández-Torrano, 2020).

En este contexto, surge la necesidad de comprender y aprovechar el potencial de ellos, más allá de las creencias erróneas que puedan existir. Es fundamental reconocer la alta motivación y autoeficacia de estos jóvenes, cualidades que los posicionan como agentes activos en el cambio de sus entornos educativos. Al comprender y valorar sus habilidades, se puede fomentar su participación activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permitiéndoles realizar contribuciones valiosas tanto en sus comunidades escolares como en la sociedad en general (Renzulli, 2018). En este sentido, la correcta identificación y atención a las necesidades específicas de los estudiantes con AC se convierte en una inversión en el capital humano y en el progreso colectivo de la sociedad.

Renzulli (2018) señala que la atención a las AC implica la focalización en dos objetivos principales. En primer lugar, se busca proporcionar a estos estudiantes las máximas oportunidades de autorrealización, permitiendo el desarrollo y la expresión de su potencial en áreas específicas de desempeño. Este enfoque apunta a cultivar y destacar las habilidades excepcionales que poseen. En segundo lugar, desde una perspectiva más amplia sobre el impacto social del talento, se centra en fomentar la atención a aquellos estudiantes con el potencial de convertirse en agentes activos en la resolución de los problemas contemporáneos de la civilización. Estos estudiantes, en vez de limitarse a ser consumidores de información preexistente, si se fomenta el desarrollo de sus capacidades pueden convertirse en productores de conocimiento y arte, contribuyendo a la sociedad mediante su autodirección en diversas esferas sociales.

Es imperativo resaltar también la importancia de invertir en el desarrollo de mujeres con AC. Según Muñoz-Deleito (2018), el estudio de mujeres con capacidad superior se ve influido por dos factores fundamentales. En primer lugar, las influencias de la socialización y las presiones sociales son cruciales en la construcción de su identidad personal, que se desarrolla según las

expectativas de género. En segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, la capacidad de las mujeres ha sido subestimada y ha recibido escasa atención en la investigación, siendo prácticamente ignorada en el estudio de la inteligencia.

Investigaciones realizadas por Rutherford (2020) y Vendman-de y Jen (2022) sugieren que la subrepresentación de las mujeres en campos orientados a la ciencia puede deberse a la discriminación sexual histórica y a las preferencias y elecciones actuales. Es crucial tener en cuenta que el rol de género en la ciencia se ve moldeado por el legado histórico de discriminación sexual, lo que influye aún hoy en día en las elecciones de las mujeres con AC. Además, se reconoce a las mujeres como uno de los grupos más especiales y vulnerables dentro de la población de AC, considerándolas como un grupo de riesgo (Collings et al., 2020; Kerr & Gahm, 2018; Kerr & McKay, 2014; Reis, 2005).

### ***6.1.2 Teoría de la autodeterminación: un enfoque integral***

Las personas tienen diferentes objetivos que alcanzar y utilizan diversas alternativas para lograrlos. En los últimos años, se ha investigado ampliamente la motivación como un constructo atractivo y complejo, y se han propuesto muchos modelos teóricos para proporcionar una mejor comprensión de su naturaleza y su papel en el comportamiento humano.

Una de las teorías más investigadas es la Teoría de la Autodeterminación (TAD) propuesta por Deci y Ryan (2000, 2008, 2020), quienes afirman que la motivación requiere energía, dirección, persistencia y equifinalidad, resaltando que las personas se caracterizan por ser curiosas, vitales y automotivadas, están impulsadas a aprender, a desarrollar nuevas habilidades y a aplicar sus talentos.

Deci y Ryan (2020) defienden la adecuación de la TAD como un marco teórico claramente relevante, en términos generales, para resolver las principales preguntas planteadas hoy en día por la educación, como son las relativas al papel de la motivación en el aprendizaje y las estrategias de enseñanza o la importancia de las relaciones entre pares, entre otras. La TAD proporciona un marco sistemático, práctico, crítico y abierto para estudiar y promover lo que realmente importa a los estudiantes, profesores, consejeros y administradores educativos.

En resumen, la TAD, como macro teoría de la motivación humana, aborda una variedad de temas fundamentales que incluyen el desarrollo de la personalidad, la autorregulación, las necesidades psicológicas universales, las metas y aspiraciones de la vida, la energía y la vitalidad, los procesos no conscientes, las relaciones de la cultura con la motivación, así como el impacto de los entornos sociales en la motivación, el afecto, el comportamiento y el bienestar. Esta teoría ha destacado por su versatilidad al ser aplicada exitosamente a una variedad de problemas en una extensa gama de dominios de la vida, como ilustra la Figura 17 en la siguiente página.

Los creadores de la TAD definen una clasificación de las formas de motivación y señalan tres dimensiones: intrínseca, extrínseca y amotivación. Las personas intrínsecamente motivadas se involucran en actividades por la propia satisfacción y el disfrute, mientras que las extrínsecamente motivadas se involucran en actividades por valores instrumentales, por una recompensa externa, como la evaluación o las calificaciones.

Figura 17



Nota: Elaboración propia con referencia en Deci y Ryan (2008) en aplicativo [www.canva.org](http://www.canva.org).

La amotivación (AM) es el estado en que se carece de la intención de actuar. La amotivación se refiere a la falta de motivación o la ausencia de un impulso interno para participar en una actividad específica. En otras palabras, una persona amotivada no experimenta un deseo intrínseco ni percibe la utilidad o relevancia de la actividad en cuestión. La amotivación se sitúa en el extremo de la escala, indicando la carencia completa de motivación autodirigida.

Los autores argumentaron que estas tres dimensiones no son mutuamente excluyentes y que el estudiante puede estar tanto intrínsecamente como extrínsecamente motivado hacia una tarea de aprendizaje.

Según esta teoría, el desarrollo de formas autodeterminadas de motivación está determinado por la capacidad de los entornos sociales para satisfacer tres necesidades psicológicas básicas:

- La necesidad de ser competente (NC), o sea la necesidad de experimentar autoeficacia y dominio, donde los seres humanos, en lugar de moverse por la reducción del impulso, buscan experiencias que les permitan desarrollar y extender sus capacidades.
- La necesidad de autonomía (NA), o la necesidad de autorregular las propias experiencias y acciones, que involucra aspectos volitivos y la organización del comportamiento en actividades concordantes con el sentido integrado del sí-mismo (Deci & Ryan, 1985). Se corresponde con una experiencia de integración y libertad, volviéndose una parte esencial del funcionamiento saludable.
- La necesidad de relacionarse (NR). Más precisamente, la hipótesis de la pertenencia es que los seres humanos tienen un impulso para formar y mantener al menos una cantidad mínima de relaciones interpersonales duraderas, positivas y significativas.

Los entornos sociales que contribuyen al desarrollo de estas tres necesidades básicas se consideran de apoyo a la autonomía, bien estructurados, cálidos y receptivos (Deci & Ryan, 2008), nutren los recursos motivacionales internos de los estudiantes, brindan opciones y oportunidades para la autodirección, brindan retroalimentación positiva y constructiva a los estudiantes.

### ***6.1.3 Motivación en el contexto escolar: evidencias y perspectivas***

Los jóvenes pueden ser proactivos y comprometidos o, alternativamente, pasivos y alienados, en función de las condiciones sociales en las cuales se desarrollan y funcionan. Acorde a ello, la investigación guiada por la TAD, tradicionalmente se ha focalizado sobre las condiciones del contexto social que facilitan crecimiento frente las que previenen los procesos naturales de la automotivación y el desarrollo psicológico saludable (Deci & Ryan, 2000).

La TAD enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta, por eso nos ayuda a comprender

los procesos involucrados en el desarrollo de los intereses académicos y el proceso de selección de carrera en los estudiantes, orientando el diseño e implementación de programas formativos y de enriquecimiento escolar con el objetivo de promover el desarrollo saludable de estos mismos estudiantes.

La motivación intrínseca se revela como un factor diferencial clave en los estudiantes con AC y su importancia se fundamenta en diversas investigaciones. Gotlied et al. (2016) destacan que las personas con AC experimentan una profunda alegría y emoción al descubrir o producir algo nuevo, generando sentimientos momentáneos de placer que pueden dar lugar a rasgos perdurables como la curiosidad, la motivación y la persistencia. Neuropsicólogos como Fiske et al. (2019) y Buttelmann y Karbach (2017) respaldan la conexión entre la motivación intrínseca y la persistencia en individuos con AC, asociándolas a la maduración precoz de las redes frontoparietales, frontoestriales y mesolímbicas. Estas conexiones neuropsicológicas revelan que la motivación y los procesos ejecutivos son dimensiones esenciales que impulsan las acciones dirigidas hacia metas específicas.

El desarrollo cognitivo avanzado en áreas como el razonamiento perceptivo y el pensamiento abstracto, destacado por estudios como los de Sastre-Riba (2008, 2012) y Urraca et al. (2021), impacta significativamente en el rendimiento académico, la motivación para el aprendizaje y el compromiso en áreas específicas de interés para las personas con AC.

En el contexto escolar, la motivación intrínseca emerge como un factor determinante, respaldado por evidencia de estudios como los de Bolland et al. (2019), Clinkenbeard (2006, 2012), Rogers (2007) y Sastre-Riba y Ortiz (2018). Se sostiene que la motivación intrínseca facilita el aprendizaje y el desempeño, ya que motiva a los estudiantes a buscar activamente involucrarse en actividades desafiantes, mejorar sus habilidades y aplicar conocimientos en diversos contextos.

Sastre-Riba y Ortiz (2018) resaltan la complejidad del desarrollo de las AC, subrayando la interacción entre factores genéticos, influencias contextuales y características individuales, como la motivación. Destacan la importancia de comprender la base estructural del desarrollo de las AC, donde una sólida motivación es esencial para capitalizar el potencial y alcanzar la excelencia académica. La motivación intrínseca, en particular, se vincula a una retención más significativa de los contenidos, mayor seguridad en la realización de tareas y una satisfacción intrínseca al completarlas, generando un ciclo positivo de eficacia en el aprendizaje y motivación continua.

En consonancia con la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), se destaca que tanto los comportamientos autodeterminados como los controlados son motivados, pero sus procesos regulatorios y sus efectos difieren notablemente. La comprensión de estas dinámicas es esencial para abordar la motivación intrínseca como un diferencial clave en el desarrollo educativo de los estudiantes con AC.

La relación entre la motivación intrínseca y la elección de carreras para estudiantes con AC revela una dinámica compleja. Si bien inicialmente se podría asumir que la versatilidad de habilidades inherentes a los estudiantes con AC facilitaría una elección de carrera más directa y fluida, investigaciones recientes, como las de Chen y Wong (2013), Gomez-Arizana et al. (2020), y Reis y Holinger (2021) sugieren que la toma de decisiones en este grupo no es tan sencilla ni se encuentra exenta de dificultades.

La motivación intrínseca, al ser un impulsor clave de la búsqueda activa de conocimiento y desafíos, podría influir en la exploración y selección de carreras que estimulen y satisfagan la curiosidad y el interés intrínseco del estudiante. Sin embargo, la complejidad de la toma de decisiones académicas, especialmente en estudiantes con AC, implica consideraciones adicionales, como la presión social, las expectativas externas y los desafíos individuales. La comprensión de

cómo la motivación intrínseca interactúa con estos factores en el proceso de elección de carreras es esencial para ofrecer un apoyo más efectivo y adaptado a las necesidades de estos estudiantes, reconociendo tanto sus motivaciones internas como los desafíos externos que puedan enfrentar en la exploración y desarrollo de su trayectoria académica y profesional.

La condición de género añade una capa adicional de complejidad al proceso de elección de carreras para estudiantes con AC. Investigaciones como las de Vendman-de y Jen (2022) revelan que las mujeres con AC enfrentan obstáculos específicos en este proceso, entre los cuales destaca el juicio de los demás como el factor más significativo. La motivación intrínseca, siendo un motor esencial para la búsqueda de desafíos y conocimiento, podría interactuar de manera única con las barreras de género presentes en la elección de carreras. Las presiones sociales y las expectativas externas pueden influir de manera desproporcionada en la toma de decisiones de las mujeres con AC, impactando su capacidad para seguir sus motivaciones internas y aspiraciones académicas. Es crucial considerar la intersección entre la motivación intrínseca, los obstáculos de género y las decisiones académicas para proporcionar un apoyo integral que reconozca y aborde las complejidades específicas que las mujeres con AC pueden enfrentar en su camino hacia la elección de carreras.

En conjunto, estas investigaciones subrayan la complejidad de la elección de la carrera para los estudiantes con AC, desafiando la idea tradicional de que su habilidad innata les proporciona una ventaja significativa en este proceso. Además, se evidencia la necesidad de abordar de manera específica los obstáculos que enfrentan las mujeres con AC, reconociendo y contrarrestando las barreras sociales y de percepción que pueden impactar sus decisiones académicas.

## 6.2 Método

Este estudio se enmarca en una metodología mixta, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos. Se empleó el software estadístico SPSS versión 22.0 (IBM Corp. 2013) para llevar a cabo el análisis estadístico de la caracterización del nivel socioeconómico de los participantes del este estudio. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de las principales variables bajo investigación (sexo, edad, escolaridad, formaciones padres, labor de los padres) junto con pruebas de normalidad. La normalidad de las distribuciones se evaluó utilizando la prueba de Kolmogórov-Smirnov, teniendo en cuenta que el tamaño de la muestra ( $n > 50$ ) justificó su aplicación. Se realizó una evaluación del nivel socioeconómico (NSE) como un constructo de gran importancia que se relaciona con el bienestar de las personas en múltiples niveles. Cabe destacar que se identificó una diferencia significativa en la distribución de la variable "sexo" entre los participantes, lo que implica que esta variable no sigue una distribución normal. Por lo tanto, se optó por emplear pruebas no paramétricas para llevar a cabo los análisis correspondientes. Esto implicó considerar las distintas realidades socioeconómicas y culturales que afectan a hombres y mujeres en la sociedad. Se reconoce que el género, incluyendo roles, normas, expectativas y aspiraciones, impacta de manera diferencial en la educación de ambos sexos, pudiendo generar desigualdades (De Cabo et al., 2009).

En cuanto al análisis cualitativo, se utilizó la técnica de análisis de contenido, que permite la interpretación de textos para extraer y procesar datos relevantes (Piñuel-Raigada, 2002). Se emplearon procesos tanto inductivos como deductivos para codificar la información (Gibbs, 2012). Después de un exhaustivo análisis de las cartas motivacionales, se identificaron categorías de análisis siguiendo la Teoría de la Autodeterminación, lo que permitió definir cada categoría de

manera exhaustiva y exclusiva. Este análisis se llevó a cabo mediante la creación de un sistema de categorías utilizando el programa ATLAS. Ti (versión 6.0.15).

### **6.2.1 Participantes**

La selección de los participantes se obtuvo por muestreo no aleatorio consecutivo, obteniendo un total de 86 sujetos voluntarios, todos ellos estudiantes con AC de la comunidad de Cantabria (España). Se realizó una evaluación del nivel socioeconómico (NSE) como un constructo de gran importancia que se relaciona con el bienestar de las personas en múltiples niveles. El NSE se ha asociado con una amplia variedad de resultados en la salud, el ámbito cognitivo y socioemocional de los niños (as), con efectos que se hacen evidentes desde antes del nacimiento y persisten hasta la edad adulta (Bradley & Corwyn, 2002). Se han propuesto diversas formas de medir el nivel socioeconómico, incluyendo la estructura familiar, la cuantificación de la educación de los padres y la situación ocupacional.

**Estudiantes AC:** El 100% de los participantes en este estudio son de nacionalidad española. En cuanto a su lugar de residencia en Cantabria, la mayoría, un 74.4%, vivía en Santander y su área metropolitana durante el período en el que participaron en el programa Amentúrate. No obstante, es importante destacar que el estudio incluyó participantes de más de veinte municipios diferentes en toda Cantabria, lo que subraya la relevancia que ha adquirido el programa entre los estudiantes de la región. Destacamos especialmente comunidades como Astilleros, Piélagos y Soto de la Marina como las que más estudiantes han inscrito al programa, con 4 candidatos y/o candidatas respectivamente.

De los 86 estudiantes, el 64% son hombres y el 36% son mujeres, abarcando edades entre los 12 y 16 años, siendo todos de las etapas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y de 1º de Bachillerato. Un 45% tenían su centro escolar en zona rural y un 55% en zona urbana. La gran

mayoría acudía a un centro escolar público (60%) y el resto a concertado. Algunos detalles más sobre los datos sociodemográficos de los participantes se encuentran en la Tabla a continuación.

**Tabla 16**

*Datos sociodemográficos de los estudiantes participantes (n = 86)*

Variables		n	P	Variables		n	p
<b>Sexo</b>	Hombre	55	64%	<b>Tipo de centro escolar</b>	Público	52	60.4%
	Mujer	31	36%		Concertado	34	39.5%
<b>Edad</b>	12 años	22	25.5%	<b>Curso</b>	1° ESO	22	25.5%
	13 años	27	31.3%		2° ESO	23	26.7%
	14 años	18	20.9%		3° ESO	20	23.2%
	15 años	9	10.46%		4° ESO	10	11.6%
	16 años	10	11.6%		1° BACH	11	12.7%
<b>Zona escolar</b>	Rural	39	45.3%				
	Urbana	47	54.6%				

Nota: Elaboración propia.

**Padres:** La edad de los progenitores de estos estudiantes varió entre 36 y 67 años, con una edad promedio de 51.5 años. En cuanto a la situación familiar de los jóvenes participantes, el 80 % proviene de familias biparentales, es decir, con la presencia tanto del padre como de la madre en el hogar y hasta 2 hijos. Respecto a la educación de los padres, más del 63 % posee un nivel educativo elevado, que incluye formación universitaria. En el caso de los padres, la gran mayoría (97 %) trabaja fuera del hogar. En el caso de las madres, esta cifra desciende al 90 %, ya que un 10 % se dedica al trabajo en el hogar.

**Profesionales de la Educación:** De los 86 profesionales de la educación que redactaron las cartas motivacionales, el 57 % eran mujeres, mientras que el 43 % eran hombres. Al analizar las recomendaciones, notamos que la proporción de mujeres recomendadas por profesionales hombres es de aproximadamente 29.7%, mientras que la proporción de hombres recomendados por profesionales hombres es de aproximadamente 70.3%. Se repite un patrón similar con las

profesionales mujeres, pero con una diferencia proporcional menor. Las mujeres recomendadas por profesionales mujeres representan aproximadamente el 40.8%, mientras que la proporción de hombres recomendados por profesionales mujeres es de aproximadamente 59.2%. En resumen, estos datos sugieren que las recomendaciones pueden estar influidas por la composición de género del grupo de profesionales involucrados.

En términos de cualificaciones y roles laborales, el 41 % eran docentes. Los tutores actuales o profesores de años anteriores fueron responsables del 25 % de las cartas; el 15 % correspondió a consejeros; el 12,4 % a directores de centros educativos; y el 4,6 % a psicólogos. Un dato destacado es que los docentes de las áreas de matemáticas y física (36 %) fueron los que más contribuyeron en la redacción de cartas motivacionales.

### **6.2.2 Instrumento**

Con el fin de recopilar datos, se emplearon dos instrumentos distintos: a) la ficha de inscripción en el programa Amentúrate y b) las cartas de admisión, las cuales fueron clasificadas como "cartas motivacionales". El primero se utiliza para llevar a cabo análisis sociodemográficos de los participantes, mientras que el segundo se utiliza para evaluar aspectos motivacionales y de interés expresados por los participantes en sus solicitudes.

Estas cartas fueron enviadas por los estudiantes como parte del proceso de solicitud en el programa Amentúrate, y también por los padres y profesionales de la educación, detallando los motivos que respaldaban la participación en el programa Amentúrate.

Se recopilaron un total de 258 cartas motivacionales, que incluyen 86 cartas de estudiantes, 86 de padres y 86 de profesionales de la educación.

Las cartas motivacionales describían las razones por las cuales los participantes deseaban formar parte del programa Amentúrate durante un año académico. Se requería que estas cartas fueran abiertas y, al mismo tiempo, eran un requisito obligatorio para acceder al proceso de selección e inscripción final. Además, se solicitaba un informe psicopedagógico de las altas capacidades de los aspirantes.

### **6.2.3 Procedimiento**

El procedimiento de análisis de las cartas motivaciones de los jóvenes, padres y profesionales de educación se enumera a continuación:

1. Recopilación de las 258 cartas recibidas de las 4 ediciones del programa (2018-2022) en un archivo Excel.
2. Codificación numérica de las cartas y variables sociodemográficas para facilitar los análisis resultantes y garantizar el anonimato.
3. El análisis de las motivaciones expresadas en las cartas de presentación fue realizado por un panel compuesto por tres profesionales expertos en el área. El enfoque adoptado se basó en las categorías establecidas por la Teoría de la Autodeterminación, a saber: (1) necesidad de competencia, (2) necesidad de autonomía y (3) necesidad de relación.
4. El análisis se realizó a través de la implementación de dos procesos interconectados: (a) Lectura comprensiva de las cartas: En esta etapa, cada carta fue leída minuciosamente para obtener una visión profunda del contenido, identificando patrones y señales que revelaron las motivaciones; b) Identificación y resaltado de motivos: En esta fase se localizaron y destacaron pasajes de texto en los que se mencionaban explícitamente las motivaciones. Cada motivo se vinculó a la categoría correspondiente de la Teoría de la Autodeterminación para su categorización sistemática.

5. Los conflictos se examinaron de forma independiente, permaneciendo sensibles a otras posibles categorías y cambios en sus definiciones. Finalmente, las categorías fueron agrupadas para su análisis, y los desacuerdos resueltos por consenso. La combinación de la experiencia de profesionales expertos y la aplicación del marco analítico de TAD ofreció una visión enriquecedora de las motivaciones subyacentes a las interacciones escritas.
6. Finalmente, se realizó la categorización y representación visual de la frecuencia de estas motivaciones por categorías y sexo, utilizando ATLAS. TI (versión 6.0.15). También se realizó una representación visual y posterior análisis de la frecuencia de palabras claves por categorías y género, utilizando un programa online de nubes de palabras: WordClouds.com.

### **6.3 Análisis y discusión de datos**

La motivación desempeña un papel crucial en el desarrollo de los estudiantes con AC, según señalan Burns y Martin (2021). Este aspecto no solo influye en el rendimiento académico, sino que también guía la forma en que las familias y los educadores pueden respaldarlos eficazmente. Para comprender a fondo las dinámicas motivacionales en este contexto, se llevó a cabo un análisis de los resultados obtenidos de tres grupos investigados: estudiantes, padres y profesionales de la educación.

La primera etapa de los resultados reveló una visión integral de las tres categorías motivacionales identificadas por los participantes, evaluando también las disparidades de género. Luego, se llevó a cabo un análisis de resultados más detallado y profundizado de los fragmentos motivacionales extraídos de las cartas escritas por los estudiantes, centrándose en explorar posibles diferencias relacionadas con el género. Estos dos enfoques permitieron obtener una visión integral

de los factores motivacionales que influyen en los estudiantes con AC, así como identificar posibles diferencias de género en sus percepciones y experiencias motivacionales.

### **6.3.1 Revelación de las motivaciones de estudiantes AC, padres y profesionales de educación**

En el análisis de los datos, se identificó un total de 640 motivaciones en las cartas motivacionales, como se detalla en la Tabla 17, la cual está disponible para su consulta en los anexos (Anexos I, II y III).

**Tabla 17**

*La frecuencia total de los recortes motivacionales por necesidades básicas de estudiantes AC, padres y profesionales de la educación*

	Competencia		Autonomía		Relación Social		Total	
	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>n</i>	<i>f</i>	<i>n</i>	<i>f</i>
<b>Estudiantes AC</b>	102	43.4%	103	43.8%	30	12.7%	235	<b>36.7%</b>
<b>Padres</b>	86	36.2%	111	46.8%	40	16.8%	237	<b>37.0%</b>
<b>Profesionales Ed.</b>	52	30.9%	100	59.5%	16	9.5%	168	<b>26.2%</b>
<b>Total</b>	<b>240</b>	<b>37.5%</b>	<b>314</b>	<b>49.0%</b>	<b>86</b>	<b>13.4%</b>	<b>640</b>	<b>100%</b>

Nota: Elaboración propia.

Al desglosar estas motivaciones en las tres categorías previamente definidas, se puede identificar una distribución significativa en tres categorías de la Teoría de la Autodeterminación (TAD):

**Necesidad de competencia (NC):** Esta categoría ocupó el segundo lugar en prevalencia, abarcando el 37,5% de todas las motivaciones identificadas. Refleja la importancia que se le da al desarrollo de habilidades, la adquisición de conocimientos y el logro de la excelencia personal. Cabe destacar que la AC cognitiva no surge como la motivación principal para que los estudiantes sigan el programa de enriquecimiento escolar. En otras palabras, su principal fuerza motriz no es

la expansión de conocimientos o el desarrollo de sus habilidades dentro del programa universitario. Es posible que la búsqueda de conocimiento no sea su razón principal porque la información está fácilmente disponible a través de varias fuentes, como Internet. Es posible que no vean a la universidad como la única o más importante fuente de conocimiento. Otras necesidades parecen atraerlos a actividades extracurriculares en el ámbito universitario.

**Necesidad de autonomía (NA):** Esta fue la más común, constituyendo el 49,0% de las motivaciones. Muestra un fuerte deseo de independencia y autogestión en las cartas. Según Deci y Ryan (1985), la necesidad de autonomía es innata y se encuentra en cada persona. Se trata de sentir que tienes el control de tus acciones y no verte obligado a hacer algo. La autonomía significa que tus acciones y objetivos se alinean con tus valores e intereses, lo que te da una sensación de libertad y autenticidad. Esta necesidad de autonomía fue la más destacada en nuestra investigación, como se ve en las cartas motivacionales de los estudiantes.

**Necesidad de relación (NR):** Esto constituyó el 13,4% de las motivaciones, evidenciando un interés en las conexiones e interacciones sociales, aunque su importancia no fue tan prominente como en las otras dos categorías. En lo que respecta a la relación social, si bien los estudiantes AC pueden tener altas habilidades sociales, algunos estudios sugieren que pueden tener dificultades emocionales y de relación, posiblemente debido a varios factores (Callahan et al., 1994; Mueller y Winsor, 2018; Papadopoulos, 2020). Nuestros hallazgos sugieren que, si bien los estudiantes quieren hacer conexiones sociales y compartir conocimientos, no es su principal motivación para unirse al programa. La necesidad de socializar se destaca de manera diferente a sus otras necesidades.

Cuando observamos las motivaciones por grupos:

**Padres:** Las razones por las que inscribieron a sus hijos en el programa constituyeron el 37,0% de las motivaciones. Esto demuestra que los padres juegan un papel importante en la búsqueda de oportunidades educativas para sus hijos.

**Estudiantes AC:** Estos estudiantes contribuyeron con el 36,7% de las motivaciones, a menudo centrándose en la autonomía y el desarrollo de habilidades.

**Profesionales de la Educación:** Tuvieron la menor proporción de motivaciones con un 26,2%. Sus cartas describían principalmente el comportamiento y el desempeño de los estudiantes, sin abordar por qué querían unirse al programa.

Estos hallazgos iniciales presentan ampliamente las motivaciones encontradas en las cartas, destacando las diferencias entre los grupos y su énfasis en las categorías de TAD. Realicemos un análisis más detallado por las categorías establecidas.

#### **A) La necesidad de competencia**

La noción de competencia, reflejada en el deseo de sobresalir en alguna habilidad, se manifestó en 240 instancias en las cartas destinadas al aprendizaje. La Tabla 18 ofrece un desglose de la frecuencia con la que surgieron diversas motivaciones, considerando tanto el tipo de necesidad como los participantes cuanto al género de los estudiantes con AC. En el ámbito de la necesidad de competencia, los porcentajes son los siguientes: 43,4% para estudiantes AC, 36,2% para padres y 30,9% para profesionales de la educación.

**Tabla 18**

*Frecuencia de los recortes motivacionales para las necesidades básicas de los estudiantes AC, los padres y los profesionales de la educación teniendo en cuenta el sexo del alumnado*

	<b>Competencia</b>		<b>Autonomía</b>		<b>Relación Social</b>	
	<b>n</b>	<b>f</b>	<b>n</b>	<b>f</b>	<b>n</b>	<b>f</b>
		<b>f = 37.5%</b>		<b>f = 49%</b>		<b>f = 13.4%</b>
<b>Estudiantes AC hombre</b>	54	52.9%	57	55.3%	12	40%
<b>Estudiantes AC mujer</b>	48	47.0%	46	44.6%	18	60%
<b>Padres Estudiantes AC hombre</b>	60	69.7%	68	61.2%	24	60%
<b>Padres Estudiantes AC mujer</b>	26	30.2%	43	38.7%	16	40%
<b>Profesionales de AC hombre</b>	34	65.3%	62	62%	8	50%
<b>Profesionales de AC mujer</b>	18	34.6%	38	38%	8	50%

Dato: Elaboración propia.

Los datos revelan que el 43,4% de los estudiantes AC quieren participar en el programa de tutoría universitaria porque quieren ser realmente buenos en algo y se sienten seguros de ello. En la Tabla 18, se observa que entre las motivaciones relacionadas con ser bueno en algo (competencia), el 52,9% son de estudiantes hombres y el 47,05% son de estudiantes mujeres.

Por ejemplo, aquí hay dos citas de cartas de estudiantes AC que muestran este deseo:

- "Aprender y conocer más sobre los temas que me interesan " (Estudiante hombre con AC, 14 años).
- "interesaría que me enseñéis cosas sobre los temas que me gustan" (Estudiante hombre con AC, 13 años)

- "Curiosidad, es una sensación que siempre he tenido. Quizás la causante de que cada día aprenda algo nuevo y la razón por la que me llamaron la atención estas actividades" (Estudiante mujer con AC, 14 años).
- "quiero aprender y llenarme de sabiduría para poder seguir creciendo y ampliando mi creatividad y mi conocimiento" (Estudiante mujer con AC, 13 años).

En los fragmentos de las cartas motivacionales, se destaca que enfrentar situaciones desafiantes genera emociones positivas que, a su vez, propician nuevos descubrimientos. En otras palabras, los participantes buscan en los talleres de Amentúrate experiencias que sean tanto positivas como desafiantes, con el objetivo de adquirir conocimientos que les gustan. Este enfoque se alinea con las conclusiones de Gómez-León (2020), quien señala que tales experiencias pueden contribuir al desarrollo de rasgos estables como la motivación intrínseca, la curiosidad y la persistencia. Esto subraya la importancia del entorno de aprendizaje, ya que brinda a estos estudiantes una alternativa enriquecedora de desarrollo en un campus universitario, en laboratorios tecnológicos y bajo la tutela de profesionales universitarios especializados.

Los relatos de las estudiantes mujeres con AC ejemplifican lo mencionado por Torrente-Verdeja et al. (2022), quienes sostienen que los estudiantes con AC presentan una variedad de intereses cognitivos impulsados por la curiosidad, el pensamiento flexible, la búsqueda de conocimientos y un compromiso sólido con las tareas. En sus narrativas, resaltan las palabras "curiosidad" y "creatividad" como elementos fundamentales en su motivación para aprender más.

Estos relatos, al igual que otros documentados en el anexo 1, indican que los estudiantes reconocen que su participación en el programa les brindará beneficios en términos de aprendizaje y logro de metas educativas. La posibilidad de vivenciar estas experiencias positivas amplía significativamente su motivación.

Cabe resaltar, además, que estos relatos provienen de estudiantes de 12, 13 y 14 años, un grupo de edad bastante joven. Resulta interesante considerar el estudio de Hornstra et al. (2023), quienes observaron que los estudiantes con AC muestran una mayor motivación intrínseca en sus clases regulares durante sus primeros años escolares. No obstante, es fundamental tener presente que, aunque los resultados iniciales pueden indicar un patrón motivacional más favorable en comparación con sus compañeros, estos hallazgos sugieren que, hacia el final de la escuela primaria, esta ventaja motivacional disminuye y los niños con AC se vuelven menos motivados de manera óptima en sus clases regulares en comparación con sus compañeros de habilidades mixtas. Este cambio en la dinámica motivacional plantea interrogantes sobre la evolución de la motivación en los estudiantes con AC a lo largo de su trayectoria escolar, interrogantes que de cierta manera serán exploradas en las cartas de los estudiantes en la categoría de amotivación, las cuales se discutirán posteriormente y que también se reflejan en las declaraciones de los padres:

- “que recupere esas ganas infinitas de aprender que tenía, ese deseo de conocer y de preguntar” (Padres de estudiante hombre con AC);
- “recuperar la curiosidad ante los retos como motor del aprendizaje, curiosidad que cada año va perdiendo poco a poco en un sistema escolar tan estandarizado” (Padres de estudiante mujer con AC).

Nuestros hallazgos también muestran que los padres reconocen la importancia de ser competentes (ver anexo 2), se observa que el 36,2% de las cartas de los padres expresan ideas tales como:

- " posibilidad de que disfrute aprendiendo cosas nuevas que no se les enseña en los Colegios o Institutos, ni en casa, queremos darle esa oportunidad" (Padres de estudiante hombre con AC).

- “tener acceso a una formación de la que carece al tener que seguir un ritmo de trabajo acorde con su aula actual” (Padres de estudiante hombre con AC).
- “probar programas para él ha supuesto una experiencia vital muy importante ya que ha podido trabajar en un proyecto real (servidor web) en un contexto de alto nivel” (Padres de estudiante hombre con AC).
- " sería una gran oportunidad para ella, pudiendo resolver muchas de las inquietudes intelectuales que nos presenta" (Padres de estudiante mujer con AC).
- “programa es enorme la ilusión que tiene ante la posibilidad de poder ampliar los caminos de su aprendizaje solo necesita ayuda para conocer y aprender más (ciencias, matemáticas, naturaleza, poesía, escritura, música, cine independiente, idiomas, y así podría continuar con una larga lista)” (Padres de estudiante mujer con AC).
- “podría adquirir muchos y nuevos conocimientos de las materias que la atraen de una persona adecuada para transmítaselos” (Padres de estudiante hombre con AC).

Además, es importante destacar que los padres de estos estudiantes no solo reconocen las capacidades excepcionales de sus hijos, sino que también están comprometidos en explorar alternativas que contribuyan al pleno desarrollo de sus talentos. Buscan activamente en el programa oportunidades que fomenten el florecimiento integral de sus hijos y la encaran como una “oportunidad”.

Estudios como los de Rogers (2007) y Van Tassel-Baska y Brown (2007) con estudiantes de AC indican que estos jóvenes prosperan en tareas que implican alta abstracción, complejidad, apertura, transformación y ambigüedad. Su búsqueda constante de desafíos y contenidos de aprendizaje avanzados los lleva a explorar más allá de las aulas regulares. Si no encuentran estas oportunidades en el entorno tradicional, buscan activamente participar en actividades

extracurriculares donde puedan expandir sus horizontes y continuar con su desarrollo académico y personal.

En cuanto a los testimonios de los profesores, también abordan el tema de la competencia, aunque en menor medida, ya que solo el 30,9% de sus cartas hacen referencia a ello. Sus comentarios incluyen expresiones como:

- " ayuda a una mejor formación académica y personal, además de un enriquecimiento cognitivo socio afectivo y creativo" (Profesional de estudiante hombre con AC);
- “le suponga un reto más allá del día a día en el aula y donde pueda demostrar esa capacidad intrínseca de Razonamiento y lógica que le mantenga la ilusión por seguir aprendiendo cada día” (Profesional de estudiante hombre con AC);
- “fomentará el aprendizaje dentro de un buen clima de trabajo y proporcionará opiniones y puntos de vista interesantes tanto a los docentes como a sus compañeros” (Profesional de estudiante hombre con AC);
- " le daría la oportunidad de profundizar en estas áreas y de descubrir otras que enriquecerían aún más su desarrollo y aprendizaje" (Profesional de estudiante mujer con AC);
- “tipo de aprendizajes, de educación no formal, de apertura hacia nuevos retos, le ayudarán a explorar sus posibilidades fuera de los contextos sistematizados de la formación más reglada” (Profesional de estudiante mujer con AC);
- “el descubrimiento de centros de interés y de los caminos de la ciencia, la va a servir de gran ayuda para su formación y su evolución académica y profesional” (Profesional de estudiante mujer con AC).

En estos relatos, y otros (ver anexo 3), se evidencia una autocrítica respecto a la limitación de la institución escolar para satisfacer la demanda de conocimiento de los estudiantes con AC. Los profesionales son conscientes de que requieren una red de apoyo para impulsar el desarrollo integral de estos estudiantes.

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) puede ayudar a los profesores a evaluar sus estilos de enseñanza para facilitar el aprendizaje de estos estudiantes con AC. Estos estudiantes expresan un deseo de conocimientos más profundos y especializados que sienten que no pueden obtener en la escuela regular. Según la investigación de Papadopoulos (2016), se desprende la sugerencia de que los estudiantes con AC requieren un currículo avanzado que les permita desarrollar habilidades de pensamiento crítico y creativo, así como competencias metacognitivas y estratégicas. Estas habilidades son fundamentales para abordar diversas tareas de aprendizaje con eficacia.

Callahan et al. (2015) concluyen que los modelos curriculares e instruccionales efectivos para estudiantes AC deben desafiar y mejorar sus resultados de aprendizaje. Estos estudiantes prosperan en un rico plan de estudios que incluye instrucción receptiva. Los profesores deben ser capaces de adaptar su enseñanza y crear tareas complejas que requieran un pensamiento profundo.

En cuanto al análisis de las diferencias de género en nuestro estudio, tanto padres como profesores enfatizan la importancia de la competencia para los estudiantes con AC hombres, representando un 69,7% y un 65,3% de sus menciones, respectivamente. Esto contrasta con el 30,2% y el 34,6% correspondiente a las estudiantes AC mujeres. Existe una diferencia perceptible en cómo las familias y los profesionales perciben la necesidad de competencia entre los estudiantes hombres y mujeres. Se destaca que los padres de estudiantes hombres asignan el doble de importancia a la competencia en comparación con los padres de estudiantes mujeres.

Es destacable que, en el caso de las estudiantes con AC mujeres, la necesidad de competencia se destaca como una razón significativa para su deseo de aprender y mejorar, representando un 47,0% de las menciones. Este porcentaje constituye la cifra más alta entre las motivaciones expresadas por padres y profesionales en relación con la participación de las estudiantes mujeres en el programa.

Estos hallazgos nos llevan a concluir que las estudiantes con AC que se postulan al programa enfrentan desafíos particulares en la manera en que se las incentiva y motiva académicamente, como han señalado diversos investigadores en el campo (Bolland et al., 2019; Campbell, 2012; Kerr & McKay, 2014; Reis, 2005). Esto sugiere que en la cultura cántabra persiste una tendencia a mantener expectativas sociales que pueden impactar el desarrollo y los logros de estas jóvenes. Gomez-Arizaga et al. (2020) argumenta que el apoyo de los padres a los estudiantes AC es consistente en todos los géneros, enfatizando el importante papel que juegan los padres en las decisiones académicas y las elecciones de carrera.

### **B) La necesidad de autonomía**

El deseo de autonomía, es decir, la necesidad de controlar las propias experiencias y acciones aparece en el 49% de las cartas motivacionales (Tabla 18). Esta motivación fue la más común en las cartas de los tres grupos: apareció en el 43,8% de las cartas escritas por los estudiantes con AC. Por ejemplo:

- " creo que formar parte del programa me puede ayudar a encontrar mi lugar en el mundo " (Estudiante hombre con AC, 14 años).
- “me dije a mi misma, y por qué no? Porque si en esta vida no lo intentas nunca conseguirás lo que quieres diciéndolo en pocas palabras que por intentarlo no pierdes nada” (Estudiante mujer con AC, 15 años).

En un estudio comparativo de estudiantes de secundaria y universitarios en Canadá, Ratelle et al. (2007), encontraron que los estudiantes universitarios tienden a tener un perfil más autónomo. Esto se debe a que la universidad es vista como un entorno con menos restricciones. Sugirieron que los perfiles motivacionales de los estudiantes pueden cambiar dependiendo de su entorno. En la escuela secundaria, donde hay más reglas y controles, los estudiantes a menudo desarrollan una motivación controlada hasta cierto punto. Sin embargo, esto puede ser perjudicial si no desarrollan también una motivación autónoma.

En nuestra investigación, el énfasis continuo en la autonomía en las solicitudes podría indicar que las escuelas secundarias en Cantabria son vistas como más inflexibles y rígidas en comparación con la naturaleza más flexible y abierta de las universidades.

Cuando pensamos en lo que significa la autonomía para el aprendizaje y el crecimiento personal, Van Tassel-Baska y Brown (2007) sugieren que los estudiantes con AC necesitan actividades en las que puedan aprender de forma independiente y centrarse en sus pasiones y talentos. Necesitan tareas que les permitan generar nuevas ideas, abordar problemas desde diferentes ángulos y utilizar sus conocimientos rápidamente. Nuestros informes muestran que los estudiantes, padres y educadores esperan que el programa Amentúrate pueda proporcionar un espacio físico y mentores cualificados para este tipo de aprendizaje porque sienten que falta en el sistema educativo regular.

En nuestro estudio, encontramos que el 46,8% de las cartas de los padres enfatizaban la necesidad de autonomía. Por ejemplo:

- " una manera de aprovechar su potencial y que algún día pueda hacer un bien en la sociedad" (Padres de estudiante hombre con AC);

- “El hecho de tener además a un mentor académico externo al sistema escolar que le trate de manera individualizada persiguiendo un objetivo final, hará que la motivación aumente y mostrará a nuestro hijo sus capacidades reales y la necesidad de un esfuerzo para conseguir sus objetivos, pudiendo desarrollarse de una manera que no le permite el sistema reglado” (Padres de estudiante hombre con AC);
- “motivándola y empoderándola en relación con su futuro tanto académico como laboral” (Padres de estudiante mujer con AC);
- " supondría un impulso en el desarrollo de la personalidad de nuestra hija y en lograr que encuentre su vocación" (Padres de estudiante mujer con AC).

La investigación de Jorge y Naveiras (2006) en la que participaron padres de menores con AC en España mostró que las estrategias que utilizan los padres están relacionadas con la promoción de la autonomía. En un estudio realizado por Garn et al. (2010) en el que participaron 30 padres de familia en Estados Unidos, más de la mitad de ellos destacaron la importancia de utilizar diversas técnicas en casa para potenciar la motivación académica de sus hijos(as). Esto demuestra lo crucial que es crear entornos que apoyen la autonomía.

Es probable que los padres que fomentan la autonomía en el hogar fomenten la motivación interna de sus hijos por lo académico, lo que conduce a resultados académicos positivos (Garn et al., 2010). Desempeñan tres funciones principales: expertos, estructuras de apoyo (andamiaje) y modificadores de conducta. Los padres utilizan estrategias como la gestión del tiempo y la creación de un entorno de aprendizaje centrado para ayudar con la tarea. Estas prácticas refuerzan la automotivación y crean una atmósfera de apoyo a la autonomía.

En nuestra investigación, los padres expresaron el deseo de autonomía de sus hijos en programas como Amentúrate. Esto sugiere su compromiso con el uso de estrategias en el hogar que fomenten la autonomía.

Además, el 59,5% de las cartas de profesionales de la educación destacaron la importancia de la autonomía:

- "Esperando que todas estas cualidades incipientes vayan madurando y cristalizando sobre todo si puede apoyarse en programas matemáticos que estén fuera del currículo" (Profesional de estudiante hombre con AC);
- "le brindarán diferentes perspectivas y abrirán nuevas oportunidades de desarrollo en su camino" (Profesional de estudiante hombre con AC);
- "explora campos que en el colegio no podemos hacerle experimentar como es el ámbito universitario que la estimule y empodere para tomar las decisiones adecuadas respecto a su futuro más próximo" (Profesional de estudiante mujer con AC);
- "supondría sin duda un crecimiento personal y favorecería su capacidad de adaptación a los cambios permitiendo afrontar los desafíos que se le vayan presentando como verdaderas oportunidades" (Profesional de estudiante mujer con AC)

El apoyo a la autonomía depende del contexto y afecta el funcionamiento de los individuos. Hornstra et al. (2023) sugieren que el apoyo a la autonomía y la participación del profesorado están relacionados con una mejor motivación en los estudiantes con AC. Garn y Jolly (2014) encontraron que los maestros que daban opciones a los estudiantes y apoyaban sus intereses eran los más efectivos para motivar a los estudiantes superdotados. Ambos autores enumeran algunas de las condiciones necesarias para que las personas sientan que su autonomía está respaldada, incluyendo dar buenas razones, reconocer los sentimientos negativos, usar un lenguaje no controlador, ofrecer

opciones reales, nutrir la motivación interna, mostrar una consideración positiva incondicional y ser paciente para permitir el aprendizaje a su propio ritmo.

Nuestro estudio revela cuestiones no resueltas relacionadas con el género en las expectativas educativas del alumnado con AC. Callahan et al. (2004) sugieren que las mujeres tienden a tener motivaciones externas para el logro y priorizan las calificaciones sobre el aprendizaje. Esto puede dificultar su independencia y la búsqueda de caminos intrínsecamente gratificantes.

En cuanto a los profesionales de la educación, Campbell (2012) investiga los factores que influyen en las recomendaciones de los profesores para las niñas negras superdotadas en cursos avanzados. Los hallazgos sugieren que las creencias que tienen tanto los estudiantes como los maestros afectan significativamente estas recomendaciones, lo que afecta la participación de los estudiantes en carreras como STEM. Collins et al. (2020) identifican los factores que contribuyen a la infrarrepresentación de los superdotados estudiantes negros en programas STEM.

Enfatizan la falta de investigación sobre lo que motiva y apoya a estos estudiantes, particularmente en los campos STEM. Para fomentar el desarrollo del talento, los maestros deben generar confianza e interés en todos los estudiantes, especialmente en las niñas superdotadas. Las experiencias exitosas en STEM desde etapas tempranas son cruciales. Varios estudios enfatizan el papel de los maestros en la educación de estudiantes superdotados (Bolland et al., 2012; Collins et al., 2020; Garn y Jolly, 2014; Hornstra et al., 2020).

Además, nuestro análisis mostró que tanto los padres como los profesionales mencionaron la necesidad de autonomía con más frecuencia en sus cartas para los hombres, con tasas del 61,2% y el 62%, en comparación con sus menciones a las mujeres, que fueron del 38,7% y el 38%. Es importante destacar que, aunque el porcentaje de menciones relacionadas con la autonomía de las

estudiantes mujeres AC (44,6%) fue menor que el de los chicos (55,3%), es interesante teniendo en cuenta que había menos estudiantes mujeres en nuestra muestra, una muestra no normal. Estos datos indican que, en sus cartas, las estudiantes mujeres con AC hablaron de la necesidad de autonomía como una razón para participar en el programa al menos el doble de veces que los estudiantes hombres.

### **C) La necesidad de relación social**

Esta necesidad significa formar conexiones fuertes y satisfactorias con otros en el entorno social. Por ejemplo, en la Tabla 18, vemos que el 13,4% de los participantes mencionaron la necesidad de conexiones sociales como una razón para unirse al programa.

Entre los estudiantes AC, el 12,7% hizo referencia a esta necesidad como una de sus motivaciones secundarias, indicando cierto grado de dificultad o sufrimiento asociado. Por ejemplo:

- “sentir lo que es hacer actividades con gente de mi edad y similares capacidades o mayores” (Estudiante hombre con AC, 12 años).
- "conocer más gente que sea tan curiosa como yo y a personas que sepan la respuesta a todas esas preguntas” (Estudiante mujer con AC, 13 años).

Las niñas con AC, en particular, expresan un deseo más fuerte de socializar y conocer a compañeros de ideas afines que los niños. Los padres de niños con AC están más preocupados por esta necesidad que los padres de niñas con AC, y los profesionales de la educación no parecen tan interesados en esta necesidad. Es más evidente entre los miembros de la familia, tal vez porque lo ven como una preocupación mayor o porque su perspectiva es diferente.

Los padres utilizaron la necesidad de conexiones sociales como una razón en el 16,8% de los casos. Por ejemplo:

- "Puede beneficiar al poder relacionarse con personas de sus mismas características e inquietudes" (Padres de estudiante hombre con AC).
- " podría afianzar su autoestima, puesto que, aunque es una niña extrovertida, irónica, feliz, sin embargo, y tal y como ella misma dice: no consigue encajar en el ámbito escolar "(Padres de estudiante mujer con AC).

Por ejemplo, Morawska y Sanders (2008) estudiaron a 211 padres de niños s(as) con AC en Nueva Zelanda y encontraron que estos niños a veces tienen más dificultades para socializar en comparación con sus compañeros de desarrollo típico. Coleman y Cross (2005) creen que el conflicto interno de las niños o niñas con AC no es inherente, sino que proviene de su desarrollo más rápido, lo que conduce a mayores expectativas de ellos.

Entre los profesionales de la educación, el 9,5% mencionó esta motivación. Por ejemplo:

- "que un grupo de iguales, con inquietudes similares, con quienes poder conversar, compartir y trabajar, pueden resultar un apoyo fundamental para un buen desarrollo socio emocional" (Profesional de estudiante hombre con AC).
- " conocer y relacionarse con adolescentes con una madurez e intereses similares a los suyos, no comunes entre alumnado de nuestro centro. En ocasiones vemos que la luz que tiene ella se ve difuminada por la injusta actitud que parte del alumnado mantiene con ella" (Profesional de estudiante mujer con AC).

Curiosamente, el 60% de las estudiantes AC mujeres mencionaron la necesidad de relaciones sociales, mientras que el 40% de los estudiantes AC hombres lo hicieron. Por otro lado,

el 60% de los padres de estudiantes AC varones enfatizaron la necesidad de conexiones sociales más que los padres de mujeres con AC.

Concluimos esta descripción de resultados, que ha sido más general y amplia, para adentrarnos ahora en un enfoque más detallado de los fragmentos motivacionales extraídos de las cartas escritas por los estudiantes con AC. Utilizaremos las mismas categorías de referencia que hemos empleado anteriormente, pero nos centraremos de manera más específica en el contenido particular de las cartas motivacionales.

### ***6.3.2 Profundización de análisis motivacionales de los estudiantes AC***

Al analizar detalladamente los fragmentos de las cartas motivacionales de los estudiantes, hemos añadido la categoría de amotivación a las tres categorías previamente establecidas. La amotivación se evidenció en los relatos cuando el estudiante experimenta la sensación de que sus acciones carecen de una conexión significativa con resultados concretos, o cuando percibe una falta de control o autonomía en la actividad. La razón de incorporar esta categoría radica en que no podemos pasar por alto diversas manifestaciones de esta falta de motivación presentes en las cartas de los estudiantes. Es importante destacar que estas manifestaciones no son recurrentes en las cartas de padres y profesores.

En la Tabla 19 se presentan los resultados de acuerdo con las cuatro categorías de análisis de las cartas de los estudiantes con AC.

**Tabla 19**

*Frecuencia de los recortes identificados en cada categoría de análisis según la TAD (Decy & Ryan, 2020)*

	Competencia (NC)		Autonomía (NA)		Relaciones Sociales (NR)		Amotivación (AM)		Total	
	N	f	N	f	N	f	N	f	N	f
<b>Mujeres (31)</b>	48	47%	46	45%	18	60%	7	24%	119	45%
<b>Hombres (55)</b>	54	53%	57	55%	12	40%	22	76%	145	55%
<b>Total (86)</b>	102	39%	103	39%	30	11%	29	11%	264	100%

Dato: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, las categorías que aglutinaron más recortes fueron:

**Necesidad de competencia (NC):** Esta categoría ocupó el según lugar en prevalencia, abarcando el 39% de todas las motivaciones identificadas. Ejemplo:

- “quiero saber mucho más” (Estudiante mujer con AC, 14 años);

**Necesidad de autonomía (NA):** Esta fue la más común, constituyendo el 39% de las motivaciones. Ejemplo:

- “soy feliz haciendo estas cosas. Creo que debería acceder porque lo voy a aprovechar, es algo en lo que me esfuerzo le pongo empeño y a pesar de ser cosas que la mayoría de gente odia, eso a mí me da igual yo lo voy a seguir haciendo con las mismas ganas” (Estudiante hombre con AC, 15 años).

**Necesidad de relación social (NR):** Esto constituyó el 11% de las motivaciones

- “me gustaría conocer a gente que tenga la misma velocidad de aprendizaje que yo y poder conocer a personas con una personalidad afín a mí” (Estudiante hombre con AC, 14 años).

**Amotivación (AM):** también con 11%. Aunque la ausencia de motivación explicitada no justifique por sí misma la necesidad de participación en el programa, indirectamente consideramos que puede fomentar la voluntad de hacerlo, como se aprecia en recortes como ejemplo:

- “Ojalá pudiéramos descubrir todas estas cosas en el cole y no estar todo el día haciendo el mismo tipo de tareas una y otra vez” (Estudiante mujer con AC, 14 años).

Al llevar a cabo un análisis más detallado de los recortes de los estudiantes, específicamente por categorías y género, se observan repeticiones de verbos que emergen como elementos significativos para comprender las motivaciones (ver Anexo 1). La concepción de la función de los verbos como palabras que caracterizan la acción en una oración se revela como un elemento crucial para analizar el contenido y sentido de un texto. La importancia de los verbos en la comprensión de los contenidos radica en su capacidad para transmitir las acciones, intenciones y motivaciones de los emisores del mensaje.

La Figura 18 resalta los verbos más utilizados en todos los fragmentos de las cartas, subrayando su papel esencial en la expresión y revelación de las intenciones de los participantes. La identificación y examen de estos verbos proporcionan una visión más profunda de las narrativas, permitiendo una comprensión más completa de las motivaciones expresadas por los estudiantes en sus cartas de admisión. Dicha Figura fue construida con más de 386 verbos, siendo los cinco más repetidos: aprender (15%), conocer (6.2%) gustar (5.4%), hacer (3.1%) y saber (2.8%).



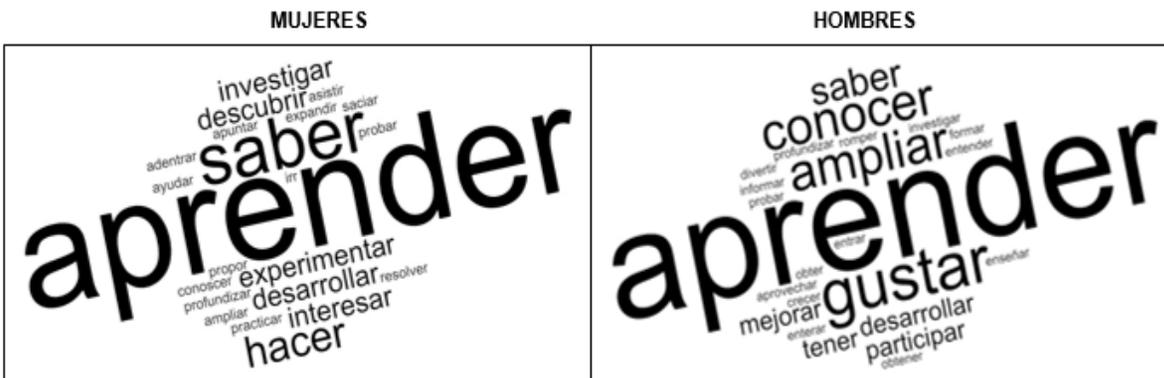
- “creo que ésta sería una magnífica oportunidad para poder desarrollar y utilizar mis capacidades” (Estudiante mujer con AC,13 años).

Como estos, el 39% de recortes representan el deseo de conocer como una acción que les impulsa a participar en Amentúrate. Evidencian que la implicación y el mantenimiento en el programa de mentoría pasa por la propia tarea, porque les resulta interesante y les genera satisfacción, ya que las consideran agradables, dicen que les gusta, quieren, demuestran interés y placer en participar en él, en aprender. Según Papadopoulos (2020), los intereses y preocupaciones de las personas con AC están asociados con la atención endógena, un tipo de atención guiada por objetivos internos que depende más del esfuerzo del individuo y de su capacidad de autorregulación, a diferencia de la atención exógena, que está guiada por estímulos externos.

Al profundizar en los recortes de las cartas y construir una representación gráfica de frecuencia de uso de verbos, encontramos las siguientes repeticiones entre todos los jóvenes: aprender (37%), saber (6%), ampliar (4%), desarrollar (3%), investigar (2%), mejorar (2%), obtener (2%), probar (1.5%) y profundizar (1.5%). A su vez, al construir las representaciones gráficas por género, como en la Figura 19, se pueden observar sutiles diferencias relacionadas con el verbo seleccionado para expresar su necesidad. Por ejemplo, el verbo gustar (4%) solamente fue utilizado por los hombres y el verbo hacer (3%) solamente fue utilizado por las mujeres.

**Figura 19**

*Frecuencia de verbos en cartas motivacionales de mujeres y hombres referentes a la necesidad de competencia*



Dato: Elaboración propia con el programa WordClouds.com

Estos resultados pueden estar relacionados con estudios como los de Sastre-Riba (2008) y Sastre-Riba y Ortiz (2018) que revelaron que los adolescentes con AC tenían una motivación intrínseca académica mayor que los adolescentes sin AC. A su vez, Gottfried et al. (2005) descubrieron que durante la educación primaria la motivación de ellos era mayor.

Por otro lado, las cinco palabras más repetidas vinculadas a dichos verbos fueron: cosas (8%), más (3%), nuevas (3%), conocimiento (2%) y oportunidades (1%). Dichas palabras revelan implicaciones prácticas en relación con el sistema educativo de Cantabria al denunciar que el contexto escolar sería más motivador si los ofreciera una cantidad, una variedad y una profundización de conocimiento mayor. Esto podría verse reflejado en el comentario:

- “me motiva el hecho de poder hacer una actividad donde mis preguntas puedan ser entendidas y respondidas. Además de ser una forma de saciar mis ansias de conocimiento, de hacerme cuestionarme lo que ya sabía y desaprender para volver a aprender” (Estudiante mujer con AC, 15 años).

Igualmente, se observa en un estudiante que expresa:

- “una oportunidad para conocer mejor el mundo de la ciencia y desarrollar capacidades que no puedo desarrollar en las clases” (Estudiante hombre con AC, 13 años).

Los dos relatos, además de mostrar una motivación intrínseca, resaltan la preocupación de la educación en personas con AC al identificar que existe una relación recíproca entre la motivación y el aprendizaje, es decir, la motivación puede tener un efecto sobre el aprendizaje y el rendimiento, así como el aprendizaje puede interferir en la motivación. Cuando el sistema educativo no responde a la necesidad de desarrollar todo el potencial del estudiante con AC, éste tiende a desanimarse y perder interés en el campo científico, tecnológico y artístico (Renzulli, 2018). De acuerdo con Papadopoulos (2016) los estudiantes con AC necesitan un plan de estudios avanzado que facilite un mayor nivel de habilidades de pensamiento crítico y creativo para desarrollar competencias metacognitivas y estratégicas y aplicarlas directamente a diferentes tareas de aprendizaje.

La motivación intrínseca, evidenciada en estos relatos, puede transformarse en un aprendizaje de alta calidad y creatividad, por eso es especialmente importante detallar los factores y las fuerzas que la engendran frente a la que la socavan, para intervenir y fomentar el desarrollo saludable de esos jóvenes.

Por otra parte, en un intento de responder a la tercera pregunta de investigación, se encuentran algunas particularidades que sugieren diferencias de género. Al analizar las cartas de las estudiantes se observa que su interés por saber y conocer se manifiesta de manera distinta de los varones, con mayor intensidad y repetición. Estas manifestaciones se relacionan con la destreza de la escritura. Las mujeres hicieron uso de una escritura con mayor número de palabras, siendo sus cartas más largas, con un promedio de 220 palabras frente a las 150 de los varones. Muñoz-Deleito (2018) recuerda que las niñas parecen igualar o superar a los niños durante la Educación

Primaria, especialmente en destrezas verbales, tanto oral cuanto escrita. En ocasiones, dicha ventaja de las chicas sobre los chicos también se observa durante la etapa de Educación Secundaria, donde su desarrollo madurativo parece ser más rápido.

Además, es posible observar que el 54% de las estudiantes señalan la NC como un factor motivacional por hasta 2 veces en sus cartas. Veamos el siguiente recorte, donde se describen sus necesidades en mejorar su autoeficacia y dominio: “hacer actividades que desconozco y me pueden agradar o llegar a formar parte de mi vida”, igualmente señala: “me pueden aportar conocimientos y emociones”, y finaliza: “Sería una oportunidad muy reconfortante para encontrar nuevas fuentes de conocimiento, que me llenen o motiven” (Estudiante mujer con AC, 15 años).

La destreza mayor en la escritura, la utilización de un mayor vocabulario, frases más elaboradas o prolijas y la variedad en justificar sus razones para involucrarse en Amentúrate denotan otros sentidos que parecen ocultos, olvidados o que no están expresados directamente en sus escritos. Algunos estudios, como el de Camacho et al. (2020), sugieren que las mujeres están más motivadas para escribir que los hombres. Los resultados de nuestra investigación lo confirman.

Todo lo anterior, sugiere valorar desde diversos escenarios la construcción de la identidad de las estudiantes con AC de manera diferenciada, pues las presiones sociales femeninas impactan en el desarrollo y en el nivel de logro de ellas. Es posible deducir a partir de investigaciones sobre rasgo de género (Kerr & McKay, 2014; Reis & Holinger, 2021; Rutherford, 2020) que la invisibilidad social que han tenido las mujeres con AC al largo de la historia permea la forma en la que se perciben ellas mismas.

## **B) Autonomía**

En relación con la NA se observa que las razones que expresan para entrar al programa tenían relación con:

Una preocupación con el futuro y su elección de carrera profesional:

- “poder saber qué asignaturas se me dan mejor y así, más adelante, poder elegir mejor a qué me quiero dedicar de mayor” (Estudiante hombre con AC, 12 años) y;
- “a esculpir las baldosas de mi largo camino” (Estudiante mujer con AC, 12 años).

Resultados de Gomez-Arizana et al. (2020) sugieren que, a nivel escolar, la figura del docente como guía vocacional y el tipo de experiencias ofrecidas a los estudiantes con AC pueden configurar un punto de inflexión en la toma de decisiones vocacionales.

Los beneficios de la mentoría o de la figura de un mentor/a para su desarrollo personal:

- “tener una persona que me guíe según mis capacidades, con la que me pueda llevar bien y con el que pueda compartir mis dudas, sintiéndome cómodo” (Estudiante hombre con AC, 12 años) y;
- “considero que la mentoría individualizada es una genial oportunidad para mí y todos los demás adolescentes que tengan estas inquietudes” (Estudiante mujer con AC, 15 años).

Casey y Shore (2000) afirman que las mentoras de éxito sirven como modelos para mujeres con AC, proporcionándoles apoyo intelectual y emocional. Suárez y Wechsler, (2020) concluyen que la mentoría resulta ser una estrategia efectiva para estudiantes con AC, mejorando la comprensión de conceptos escolares, así como lograr beneficios psicosociales y profesionales.

El desarrollo personal, de crecimiento o vivenciales. Todo ello se aprecia en los siguientes recortes:

- “me dije a mi misma, ¿y por qué no? Porque si en esta vida no lo intentas nunca conseguirás lo que quieres diciéndolo en pocas palabras que por intentarlo no pierdes nada” (Estudiante mujer con AC, 14 años) y
- “seguro que allí no me aburriría, porque podré elegir yo lo que me gusta” (Estudiante hombre con AC, 13 años).

Gotlied et al. (2016) afirman que las personas con AC desean el cambio y la estimulación más que las tareas fáciles y conocidas. Peyre et al. (2017) lo ratifican diciendo que ellos suelen tener un autoconcepto positivo, que se manejan de forma independiente, con un aprendizaje autónomo y una mayor predisposición a asumir tareas difíciles y complicadas.

Al abordar de manera más específica los recortes de las NA y construir una representación gráfica de la frecuencia del uso de verbos, se identifica que los jóvenes utilizan una mayor variedad de verbos para expresar sus necesidades, a diferencia de la categoría anterior. De manera general utilizaron 48 tipos de verbos diferentes. Los cinco verbos que más se repitieron fueron: gustar (7.6%), aprender (5.3%), ayudar, participar y decidir (4.1%).

Los estudiantes con AC quieren que el aprendizaje en la escuela y en la universidad sea lo más motivante posible y, por eso, utilizan verbos como: gustar (7.6%), disfrutar (2.9%), divertir (2.9%), aprovechar (2.3%), encantar (1.7%), ilusionar (1.7%) para ser capaces de hacer de sus propias experiencias algo estimulante.

A su vez, al construir las representaciones gráficas por género, como en la Figura 20, podemos notar algunas diferencias. Los cuatro verbos más elegidos por las mujeres son: apoyar (7.6%), descubrir (7.3%), disfrutar y gustar (5.8%). Por otro lado, los hombres escogen: gustar (9.1%), aprender (7.1%), decidir (6.1%) y divertir (5.1%).

**Figura 20**

*Frecuencia de verbos en cartas motivacionales de estudiantes AC mujeres y hombres referentes a la necesidad de autonomía*



Dato: Elaboración propia con el programa WordClouds.com

Las estudiantes mujeres utilizan el verbo *ayudar* y *descubrir* preferencialmente, en contraste con los verbos *gustar* y *aprender* que emplearon ellos. Este dato se relaciona con los hallazgos encontrados por otros autores (Kerry & Gahm, 2018; Kerr & McKay, 2014; Reis, 2005; Vendman-de y Jen, 2022) que identifican una autoestima menor en las mujeres por la atribución de sus éxitos a factores externos y no relacionados con el esfuerzo personal, percibiendo con ello su éxito inmerecido. Prado y Fleith (2020) al investigar la trayectoria de las mujeres brasileñas talentosas identificaron que la mayoría de las participantes mostraban incomodidad al reconocerse como mujeres talentosas y exitosas, justificando que llegaron a ese nivel con mucho trabajo. De algún modo, esto mismo se vería reflejado en el siguiente recorte: “soy una persona trabajadora, y que no tendrán ningún problema conmigo en ese sentido, puesto que siempre intento superarme y dar lo mejor de mí en todo, y todavía más si es algo que me apasione, como lo que ofrecen ustedes en su programa” (Estudiante mujer con AC, 15 años).

En relatos similares se observa que las mujeres evidencian valerse de la ayuda de otra persona para buscar su autorrealización. En contrapartida, los escritos de los estudiantes reflejan sus propios gustos, su autonomía:

- “para centrarme en lo que me interesa y me gusta” (Estudiante hombre con AC, 14 años).

Estos recortes sugieren que el funcionamiento de los estereotipos sociales pone un freno en el desarrollo de las capacidades de las mujeres con AC, pues destacan los conflictos entre los comportamientos esperados por la sociedad según su rol de género. El hecho de que la expectativa que se tiene de que las mujeres no suelen conseguir sus logros por su capacidad, sino por su mayor esfuerzo, trabajo o de apoyo de otras personas debilitan la autoestima y propician el ocultamiento de sus capacidades (Prado & Fleith, 2020).

### **C) Relacionarse**

En los resultados se observa que existe una tendencia mayor entre las estudiantes (6.8%), aunque las NR sean reveladas por menos de la mitad del alumnado en cada grupo. Sirva el siguiente recorte como ejemplo de dicha competencia:

- “gente con la que sentirme a gusto, y la cual tenga conocimientos o intereses sobre lo que realmente me agrada y entretiene. Incluso me suelo sentir más cómoda cuando estoy con personas de una edad superior” (Estudiante mujer con AC, 12 años).

Cross et al. (2019), en una investigación transcultural con estudiantes con AC de 5 países distintos descubrieron que las experiencias sociales identificadas como positivas (competencia positiva, comodidad con los compañeros AC) fueron contrarrestadas con experiencias negativas como: presión excesiva, preocupación por los sentimientos de los compañeros y rechazo. Las expectativas de los demás y la confusión acerca de las reacciones de los compañeros fueron dos

experiencias sociales dignas de mención, particularmente de estudiantes con AC de Educación Secundaria. Estas experiencias negativas también son expresadas por ellos:

- “además, necesito entrar, ya que desde pequeña me ha costado muchísimo encontrar a gente con los mismos gustos que yo, por lo que creo que en Amentúrate encontraría niños con los mismos hobbies y pasiones” (Estudiante mujer con AC, 12 años) y;
- “Necesito encontrar a alguien con el que poder hablar de ciencia, ajedrez, etc. y cosas que nos gusten” (Estudiante hombre con AC, 14 años).

Estas necesidades reflejan la búsqueda de un grupo de pertenencia, una de las prioritarias necesidades del ser humano, que nos impulsa a formar y mantener al menos una cantidad mínima de relaciones interpersonales duraderas, positivas y significativas (Deci & Ryan, 2020).

Cuando se aborda, de manera más específica a partir de la frecuencia de verbos utilizados, se identifican cinco como los más repetidos: conocer (31.2%), compartir (10.4%), hacer (8.3%), sentir y necesitar (4.1%). Ahora bien, no es solo conocer o compartir una amistad con cualquier persona, sino con personas parecidas, con los mismos gustos e inquietudes. Las palabras que más se repiten y que complementan el verbo, además de gente y personas nuevas, son: mis/mismos (6.2%), intereses (2.5%) y similares (2.2%). Estos resultados se relacionan con los encontrados por Almukhambetova y Hernández-Torrano (2020) quienes señalan que el alumnado con AC prefiere comunicarse con compañeros con habilidades y trayectorias similares y tratan de buscar nuevas amistades, principalmente entre estudiantes que presentan mismas características, gustos e intereses, buscando un espacio de identificación y singularidad.

#### **D) Amotivación**

- “En el colegio, no he encontrado mi lugar, mi sitio, un entorno que me motive a aprender cosas nuevas. Por ello me he sentido rechazado por ser diferente. He asistido a diferentes colegios públicos y concertados y en ninguno he aprendido más que lo que aprendo por mí solo a través de los libros y el equipo informático de mi casa” (Estudiante hombre con AC, 13 años).

Este tipo de comentario hace valorar la situación de los jóvenes en sus centros escolares, manifestando de esta forma la 4ª categoría de amotivaciones. También observamos diferencias entre la escritura de ellos y ellas. El 8.3% de los hombres registraron en sus cartas motivacionales los sentimientos de aburrimiento, desilusión y disgusto con el colegio.

Las principales quejas son referentes a la falta de profundización y la constante repetición de contenido. Las estudiantes mujeres tendieron a registrar menos desmotivación, siendo sólo un 2.6% las que se refieren a este aspecto. A continuación, se presentan dos relatos más sobre esta insatisfacción:

- “presenció los problemas de esta educación como profesores incompetentes o demasiado chapados a la antigua” (Estudiante hombre con AC, 14 años) o;
- “No me gusta el cole porque siempre enseñan lo mismo y lo repiten todo muchas veces y antes de acabar de explicar algo yo ya lo he entendido y mis compañeros no” (Estudiante hombre con AC, 12 años).

Cuando analizamos la frecuencia del uso de verbos identificamos los 5 verbos que más se repiten: aburrir (f=8), gustar (f=3), dar (f=3), sentir (f=2) y repetir (f=2). Los verbos gustar, dar y sentir son utilizados con sentidos contrarios, es decir, como: no gustar o disgustar, no dar y no sentir. Es probable que estos relatos orienten la necesidad de implicaciones educativas prácticas para la educación de AC de Cantabria al notar que los jóvenes reclaman cambios, especialmente

en temas relacionados con la didáctica pedagógica, que implican la planificación de clases, metodologías utilizadas y herramientas de evaluación. Corresponde al centro educativo responder a las necesidades y motivaciones de los jóvenes con AC.

Estos hallazgos se alinean con investigaciones previas de Cross et al. (2019), Gomez-Arianza et al. (2020), Gotlied et al. (2016), Papadopoulos (2016, 2020) y Peyre et al. (2017), respaldando la relevancia de abordar y ajustar las prácticas educativas para optimizar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes con AC.

En un análisis más profundo y reflexionando sobre la escasa participación de las mujeres en esta categoría, surge otra consideración respecto a la relación entre profesor y alumno con AC. Conforme a Callahan et al. (2004), parece que las mujeres presentan motivaciones predominantemente externas para el logro académico, mostrando un deseo de complacer a los demás y priorizando las calificaciones sobre el aprendizaje en sí. Este enfoque podría resultar en una pérdida de independencia necesaria para descubrir su propia dirección, la voluntad de defender y argumentar sus propias ideas, así como el deseo de explorar líneas intrínsecamente más gratificantes. Estos aspectos subrayan la importancia de reconsiderar las dinámicas de género en la educación de las mujeres con AC para garantizar un desarrollo integral y equitativo.

#### **6.4 Conclusiones**

La exploración de estas motivaciones no solo contribuye a la mejora de los programas de enriquecimiento y los entornos educativos, sino que también puede ayudar a establecer un conocimiento compartido sobre la importancia de la formación docente para trabajar con alumnado AC, considerando sus características cognitivas, emocionales y sociales. Destacamos la relevancia de crear un ambiente escolar inclusivo y estimulante para estos estudiantes, ya que esto promueve

su integración social, fortalece su autoestima y fomenta el desarrollo de habilidades de autorregulación.

En el presente trabajo se ha tratado de realizar un análisis de las diferentes motivaciones que, bajo el modelo de la TAD, manifiestan los estudiantes con AC para solicitar participar en un programa de enriquecimiento extracurricular basado en mentorías universitarias.

Los resultados presentados son consistentes con la literatura especializada, que ha mostrado: (a) relaciones positivas con formas de motivación más autónoma en estudiantes con AC; (b) la evidencia de una alta motivación de estudiantes con AC; (c) el deseo expreso por estrategias educativas más desafiantes, complejas e independientes de los estudiantes con AC; y (d) los efectos continuos e históricos de discriminación sexual, que siguen influenciando generaciones de mujeres con AC. En este sentido, Almukhambetova y Hernández-Torrano (2020) señalan que el alumnado con AC está intrínsecamente motivado cuando se dedica a tareas académicas por su mayor deseo de desarrollarse personalmente y aprender algo.

La interacción entre alumnado de AC, sus padres y la escuela es crucial para el desarrollo del talento. Los padres influyen en la curiosidad de una crianza y la escuela influye en su motivación para aprender. Las cartas motivacionales revelaron que la razón principal para participar en el programa de mentoría es la necesidad de autonomía, seguida de la necesidad de competencia y relación. Los programas que ofrecen un aprendizaje más autónomo, maestros desafiantes y un rico contenido curricular pueden involucrar a estos estudiantes de manera efectiva.

Estas motivaciones sugieren la necesidad de una escuela más flexible que satisfaga el deseo de los estudiantes de un conocimiento más profundo y especializado, del que sienten que carecen las escuelas regulares. Esto demuestra que los estudiantes valoran el aprendizaje y el logro de sus metas.

Las motivaciones de autonomía y conocimiento llevan al estudiantado a solicitar, en sus propuestas, espacios que, como indican Deci y Ryan (2020), sean estructurados, cálidos y receptivos a los aprendizajes. Hernández y Navarro (2021) indican que los jóvenes con AC desean contextos enriquecidos y abiertos que respeten y aprovechen sus aptitudes superiores, como también muestra nuestros resultados. Se hallan evidencias de una motivación intrínseca, más autónoma; aunque el foco sigue estando en los beneficios personales derivados de la realización de la actividad formativa, como tener claridad en la carrera profesional o tener un mentor/a. En esta línea, autores como Gomez-Arizana et al. (2020), Kim (2013), o Reis y Holinger (2021) señalan que la toma de decisiones sobre la orientación vocacional en este alumnado es, en ocasiones, complejo y se ve influido por factores como: la habilidad cognitiva, los intereses y el rendimiento, así como por las expectativas sobre el prestigio ocupacional y los roles sexuales. La mentoría universitaria facilita conocer diversas áreas académicas del ámbito universitario, resultando una buena estrategia para estimular el desarrollo de la autonomía del alumnado y ayudarle en su elección futura.

En cuanto al género, se puede observar que las mujeres participantes resaltan la necesidad de ser conocidas, comprendidas y orientadas en la construcción de una identidad autónoma y competente, así como una necesidad mayor que sus iguales varones de relacionarse. Siguiendo a Kerr y McKay (2014), en numerosas ocasiones a las mujeres se les atribuye el éxito a su esfuerzo o al apoyo recibido más que a su capacidad. En consecuencia, es necesario comenzar a cambiar la visión de las mujeres hacia un rol más equitativo, que permita a las alumnas un mayor desarrollo y reconocimiento de su capacidad y autonomía. En la actualidad hay numerosas iniciativas para fomentar la presencia de las mujeres en las áreas STEM en donde han estado tradicionalmente

infrarrepresentadas (Veldman & Jen, 2022) y una búsqueda educativa activa de equilibrar el acceso al logro y a la educación en ambos géneros.

Por último, hay que señalar que, aunque la investigación ha tratado de hacer aportes a la comprensión de la motivación de estudiantes con AC, la muestra de acceso es reducida, dado que se centra en el número de potenciales participantes de un programa concreto. Otro punto por considerar es el instrumento utilizado: “cartas motivacionales”, una escritura abierta y libre, que puede interferir en términos de validez y fiabilidad ya que son declaraciones altamente idealizadas de interés o intención de los estudiantes. Para ampliar esta comprensión y complementar los resultados obtenidos se sugiere:

- (a) ampliar la muestra de alumnado con AC para desarrollar momentos de reflexión crítica sobre la presencia femenina en los programas de desarrollo de talento; dando una mayor visibilidad a las mujeres con AC y descubriendo los caminos que toman para desarrollar sus talentos.
- (b) proponer estrategias educativas diferenciadas, desafiantes y avanzadas que faciliten un mayor nivel de habilidades de pensamiento crítico y creativo, que potencien la motivación intrínseca a través de actividades autónomas y constructivas. Además, se deben cuidar las interacciones sociales, ya que la escuela es el contexto clave que determina la motivación de su aprendizaje.

La motivación intrínseca, identificada como una característica distintiva de los estudiantes con AC, va más allá de las recompensas externas, como calificaciones o premios, impulsándolos a participar en actividades por un interés genuino y una curiosidad inherente (Clinkenbeard, 2012). Para maximizar el impacto de Amentúrate, es esencial adoptar estrategias específicas, como otorgar mayores responsabilidades, adaptar las actividades según las capacidades individuales y

fomentar la participación única en el proceso de aprendizaje, acciones que, según Clinkenbeard (2012), contribuyen significativamente a cultivar y potenciar la motivación intrínseca.

## ESTUDIO 3

### 7. Representación social de futuros profesores sobre las AC

#### 7.1 Introducción

Este estudio trata de facilitar una reflexión crítica sobre la educación de los estudiantes con altas capacidades (AC), enfatizando la necesidad de revisar conceptos, creencias, convenciones y representaciones que, a lo largo de los años, se han construido y cristalizado en el contexto social y escolar y que, de alguna manera, impiden el justo desarrollo educativo de atender a la diversidad de estos estudiantes, sus intereses reales y el respeto de sus ritmos de aprendizaje.

Los estudios realizados por Rodríguez et al. (2012) indican que la existencia de varios modelos y concepciones sobre el fenómeno de las AC favorece la existencia y persistencia de representaciones sociales que, lejos de ser ajustadas, reflejan mitos y estereotipos que afectan a la respuesta educativa de este colectivo.

Pfeiffer (2012) caracteriza como estudiantes con AC a aquellos individuos que, al ser comparados con otros estudiantes de igual edad, experiencia y oportunidades, presentan una mayor probabilidad de lograr desempeños extraordinarios o destacados en uno o más dominios culturalmente valiosos para una sociedad específica.

El mismo autor critica las aproximaciones tradicionales de identificación de estudiantes con AC, afirmando que:

Son muy simplistas y se basan en el mito de que se *gifted* es algo real, es decir, que un joven es o no es *gifted*. La realidad es que la *giftedness* es un concepto socialmente construido, no algo concreto. (...) Los conceptos de normal, subnormal

y supernormal (o superdotación) son invenciones humanas, no descubrimientos de la naturaleza” (Pfeiffer, 2012, p. 89).

Al entenderla como una construcción social, podemos comprender cómo, a lo largo de la historia, cada sociedad ha empleado el concepto de AC como una etiqueta para explicar y reconocer a aquellos individuos que destacan excepcionalmente en áreas culturalmente valoradas.

Al abordar la construcción social de las AC desde perspectivas diversas, se establece una conexión en cuanto al papel de la educación en la creación y mantenimiento de dicho concepto. Creemos que la educación funciona como un medio por el cual se pueden reforzar o cuestionar las construcciones sociales, incluyendo la percepción de las AC. Asimismo, la educación puede convertirse en un vehículo para promover la igualdad y la justicia social si se aborda de manera consciente y equitativa (Simón et al., 2019).

Además de la educación, la construcción social de las AC se ve directamente afectada por la dinámica de los mitos. Los mitos surgen de una combinación entre falsas creencias por parte de la población en general y experiencias y percepciones de la realidad cotidiana. Esto provoca que, una vez se asumen, suelen ser difíciles de modificar (Tourón, 2000) e influyen en nuestras percepciones y juicios sobre la realidad.

Según Tejera et al. (2017):

La existencia de mitos y falsas creencias sociales resulta casi una característica inherente a la especie humana. En general, los mitos y creencias erróneas suelen aparecer en diversas áreas de estudio, sea cual sea el campo específico, llevando a la formación de estereotipos, con factores tanto físicos o externos, como internos, tales como personalidad, motivación, etc. (p.41)

En el ámbito actual, Bergold et al. (2021) señalan que aún existen prejuicios negativos hacia las personas con AC, como la asociación con el estereotipo del "*genio loco*" (p.75), donde se mantiene la idea de que los individuos talentosos enfrentan desafíos socioemocionales, problemas psicopatológicos y poseen características personales especiales. Para estos autores, los estereotipos persisten entre los docentes y en la sociedad, aunque la investigación empírica los ha desacreditado. Además, señalan que los estereotipos relacionados con individuos talentosos se abordan negativamente en los medios de comunicación y en los reportajes periodísticos. Estas representaciones son una forma contraproducente que impide una comprensión justa de las necesidades que estos estudiantes encuentran en la escuela.

Con base en estas argumentaciones, Jodelet (1986), al introducir la noción de representación social, nos enseña que "los sujetos comprenden e interpretan de manera diferente la situación en la que se encuentran y no se comportan de manera similar ante un procedimiento que se mantiene" (p.470). De este planteamiento emerge una primera forma de representación social que, aplicada a nuestro contexto, se refiere a la construcción colectiva de percepciones sobre las AC, influenciada por factores sociales como los medios de comunicación, la escuela, lo censo común, la religión, los mitos entre otros. Esta construcción conceptual no siempre refleja la realidad de la estructura funcional de las personas con AC. Por ende, las "*representaciones que un grupo elabora determinan objetivos y procedimientos específicos para sus miembros*" Jodelet (1986, p. 470).

La comprensión profunda de las representaciones sociales desempeña un papel esencial en la formación de docentes, ya que incide directamente en sus actitudes y prácticas pedagógicas, influyendo así en la experiencia educativa de los estudiantes con AC.

En este contexto, los objetivos de este Estudio son:

- levantar las representaciones sociales acerca de las AC que prevalecen entre los estudiantes universitarios en formación para el profesorado en una Universidad de la región de Cantabria.
- Analizar como influyen las representaciones sociales sobre las personas con AC en la construcción de entornos educativos inclusivos y equitativos.

Se reconoce que los individuos con AC pueden verse afectados por la estigmatización y el estereotipo social, por lo que resulta crucial conocer las informaciones, creencias, mitos y tradiciones utilizadas por profesores en formación con respecto a ellos. El análisis prototípico se ha consolidado como una estrategia destacada en la investigación sobre representaciones sociales. Según Wolter et al. (2009), su contribución se destaca especialmente en investigaciones aplicadas, las cuales se centran en comprender y diagnosticar temas sociales para instrumentalizar intervenciones profesionales.

La elección del análisis prototípico, o análisis de evocaciones, se radica en que proporciona una herramienta metodológica robusta para explorar, de manera sistemática y estructurada, las percepciones, creencias y jerarquías conceptuales que los futuros profesores tienen respecto a las AC.

### ***7.1.2 Desafíos en la identificación de estudiantes con AC: evidencias y reflexiones***

En España ha habido un incremento reciente en la atención al desarrollo de la educación del alumnado con AC. Especialistas como Pérez et al. (2021), Prieto et al. (1996), Tourón (2020), y Sastre-Riba (2008) coinciden en que no existe una concepción única acerca del fenómeno de las AC para toda España. No obstante, reconocen que "La dotación no es un rasgo unidimensional,

sino un fenómeno multidimensional que se manifiesta de distintas formas y en diferentes niveles según las personas, las circunstancias y el momento de que se trate" (Tourón, 2020, p.23).

Tourón (2004, 2012, 2020) lleva más de 30 años investigando el fenómeno de AC con énfasis en el contexto educativo, planteando interrogantes sobre las motivaciones de los estudiantes, los programas de intervención, la orientación vocacional y la formación de profesionales en los centros educativos españoles. En su artículo de 2020 sobre los estudiantes con AC en el sistema educativo español, hace hincapié en que la investigación indica de manera clara que la personalización del aprendizaje conlleva una mejora en el rendimiento de todos los estudiantes, corroborando así el proverbio inglés: *a rising tide lifts all boats*.

Este proverbio es ampliamente divulgado por Joseph Renzulli al presentar su Modelo de Enriquecimiento para toda la Escuela propuesto en 1970 (Renzulli, 2005) y se traduce al español como *una marea creciente eleva todos los barcos*. Esta expresión se utiliza para transmitir la idea de que cuando las condiciones generales mejoran o hay un progreso general, todos se benefician. Este modelo establece una conexión significativa con la educación inclusiva, ya que busca desarrollar los talentos de todos los estudiantes, ofrecer diversas experiencias de enriquecimiento para todos, y proporcionar oportunidades de seguimiento avanzado basándose en los puntos fuertes e intereses individuales.

Echeita y Ainscow (2011), al reflexionar sobre la educación inclusiva como un derecho, sostienen que el tema abarca conceptos y prácticas poliédricas, es decir, con múltiples facetas o dimensiones, cada una de las cuales captura algo esencial de su significado, aunque ninguna de ellas lo abarca por completo. Por lo tanto, advierten sobre la necesidad de ser cautelosos al emplearlo. Los autores señalan que la comprensión internacional de la educación inclusiva está avanzando hacia un nuevo enfoque, centrado en el análisis de las barreras que obstaculizan la

presencia, la participación y el aprendizaje, según las experiencias de los estudiantes dentro del sistema educativo.

Con base en esto, Tourón (2012) reflexiona sobre la agrupación de estudiantes por capacidades, sugiriendo que las escuelas en España deberían ser capaces de establecer ‘carriles para vehículos rápidos’ para el alumnado más talentosos, de manera similar a cómo existen vías separadas para los estudiantes que necesitan un enfoque más lento (Tourón, 2012, p. 139). En este contexto, se pone en evidencia barreras, injusticias que experimenta este grupo de estudiantes, por la ausencia de propuestas de enriquecimiento y seguimiento avanzado, ya que se parte del mito y la suposición de que no requieren apoyo ni ayuda adicional para promoción de su pleno desarrollo (Tejera et al., 2017)

Para abordar esta problemática, la inclusión educativa no solo se refiere a la participación de todos los estudiantes en el entorno escolar, sino que también debe ser entendida con la misma importancia en términos de asegurar un aprendizaje y rendimiento escolar de alta calidad y ajustado a las capacidades individuales de cada estudiante (Echeita, 2013).

López et al. (2010) al discutir los dilemas de los sistemas educativos afirma que están sujetos a una doble y contradictoria exigencia:

Por un lado, deben ofrecer una educación común para todos los estudiantes, pero, al mismo tiempo, deben reconocer y ajustarse a las necesidades de aprendizaje individuales de los estudiantes. En esta tensión fundamental, los dilemas técnicos de estas decisiones interactúan de modo no siempre claro con dilemas de naturaleza ética. Determinadas formas de agrupar a los estudiantes, por ejemplo, pueden ser técnicamente más efectivas que otras, pero pueden conllevar discriminación y exclusión de algunos grupos (Dyson & Millward, 2000). Los dilemas

representarían, por tanto, procesos complejos de decisión sobre opciones que tienen consecuencias favorables y desfavorables (Norwich, 2008) (p.156).

Al entender que la contribución más significativa de la educación escolar a la inclusión social es permitir que cada individuo alcance el máximo nivel de logro y cualificación escolar posible, se reconoce que la identificación de talento puede ser un elemento que favorezca dicho logro. La identificación de talentos y la promoción de un ambiente inclusivo no son conceptos mutuamente excluyentes.

En este contexto, la indicación del profesor se convierte en una medida clave que garantiza la equidad y la justicia para aquellos estudiantes identificados con AC.

En las investigaciones llevadas a cabo por Tourón et al. (2006) sobre la capacidad del profesorado en la comunidad de Navarra para identificar a los estudiantes con AC en clases regulares, se evidenciaron falsos negativos, es decir, los profesores no lograron identificar y designar a todos los estudiantes con AC entre el total de dichos estudiantes. Este hallazgo destacaba, por un lado, la falta de confianza que generaban las identificaciones realizadas por el profesorado y, por otro lado, planteaba dudas sobre si estos estudiantes manifiestan en su comportamiento escolar rasgos fácilmente identificables por sus maestros.

Los resultados plantean consideraciones cruciales en la correcta identificación de estudiantes con AC por parte de los profesores. Este tema se ve respaldado por investigaciones españolas actuales como las de Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre (2020), García-Barrera et al. (2021), Pérez et al. (2020) y Tejera et al. (2017), que sostienen que la falta de comprensión sobre la naturaleza de las AC y las características de quienes las poseen, combinada con la diversidad de conceptos y modelos existentes, ha propiciado la propagación de estereotipos, mitos y creencias erróneas relacionadas con las AC. Estos mismos estudios sugieren que la formación

docente específica en relación con las AC es esencial para garantizar que los docentes estén debidamente preparados para atender las necesidades particulares del alumnado.

Estas representaciones constituyen obstáculos significativos para la identificación adecuada de estos estudiantes en los centros escolares. La falta de claridad sobre las características y la diversidad en la conceptualización de las AC contribuye a que los profesores puedan no identificar correctamente a aquellos estudiantes que presentan estas capacidades.

García-Barrera et al. (2021) y Tourón (2020) argumentan que, para contrarrestar la persistencia de estos mitos en los entornos educativos contemporáneos, es esencial enfocarse en la formación de los docentes. Esto tiene como objetivo fomentar una identificación más precisa y proporcionar una atención educativa más efectiva para ellos.

La elección de la Teoría de las Representaciones Sociales para abordar estas cuestiones se justifica por su capacidad para explorar cómo se construyen y comparten las percepciones, mitos y estereotipos sobre las AC y se arraigan y persisten en el imaginario colectivo. Wachelke y Wolter (2011) afirman que el análisis prototípico, o análisis de evocaciones, se ha consolidado como una estrategia destacada en la investigación sobre representaciones sociales. Según Wolter et al. (2009), su contribución se destaca especialmente en investigaciones aplicadas, las cuales se centran en comprender y diagnosticar temas sociales para instrumentalizar intervenciones profesionales. El estudio en cuestión se sitúa como una dimensión dentro de una investigación más amplia, contribuyendo al delineamiento del estudio de las AC en la región de Cantabria.

### ***7.1.3 La pertinencia de la teoría de la representación social***

La Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (2009), empleada en este trabajo, emerge como un referente teórico metodológico crítico para entender el fenómeno de las AC. Al

abordar la producción de conocimientos sociales, esta teoría se enfoca en analizar la construcción y transformación del conocimiento social, buscando aclarar la manera en que la acción y el pensamiento se entrelazan en la dinámica social.

La representación social según Reis y Bellini (2011), en su esencia, siempre implica la representación de algo (objeto, ej. Altas Capacidades) y de alguien (sujeto, ej. Profesores en formación). Busca comprender como los individuos, o grupos sociales construyen significados compartidos sobre objetos, eventos y fenómenos en su cotidiano.

En su análisis, Moscovici (2009) introduce dos procesos que constituyen la génesis psicológica de las representaciones. El concepto de "anclaje" se refiere a la formación de una red de significados en torno al objeto, vinculándolo con valores y prácticas sociales. Esto implica afirmar que la representación siempre se construye sobre algo ya pensado, "de este modo este conocimiento es, en muchos aspectos, un conocimiento socialmente elaborado y compartido" (Jodelet, 1996, p. 473). En este sentido, los sentidos y la significación de cómo las personas se relacionan con personas con AC tienen una historia, una tradición, y una filiación; no existen de manera aislada en el vacío. Por lo tanto, estos elementos ya establecidos y consolidados actúan como puntos de referencia para que los profesores, por ejemplo, generen nuevas ideas sobre el alumnado con AC.

Por otro lado, el concepto de "objetivación" se refiere al proceso mediante el cual la realidad es interpretada socialmente, es decir, la transformación de conceptos o ideas en esquemas o imágenes concretas que se convierten en supuestos reflejos de lo real (Moscovici, 2009). Significa conocer y comprender las ideas, esquemas e imágenes concretas que los universitarios forman respecto a las personas con AC. Al indagar estas representaciones conoceremos los sesgos

existentes para poder abordar de manera más efectiva la formación de futuros docentes en una perspectiva inclusiva.

El enfoque estructural, también conocido como Teoría del Núcleo Central (TNC) propuesto por Abric (2001), desempeña un papel teórico fundamental que contribuirá a ampliar y enriquecer la presente discusión. Según el autor, toda RS se organiza en un sistema sociocognitivo estructurado alrededor de un núcleo central, conformado por una serie de elementos que otorgan significado a dicha representación. Este enfoque estructural tiene como objetivo analizar las representaciones sociales considerando que estas constituyen sistemas organizados en torno a dos subsistemas distintos pero interdependientes: un sistema central y un sistema periférico.

El núcleo central cumple una función generadora al crear y gestionar el significado de la representación, y una función organizadora al proporcionar unidad y estabilización. En este sentido, el núcleo central alberga dos funciones esenciales: la de dar sentido a la representación y a los demás elementos de la estructura periférica, y la de organizar la relación entre los diversos elementos que componen la representación, brindando estabilidad a los rasgos más destacados según el grupo (Abric, 2001). La existencia de este componente central determina cómo se representa el objeto y, a su vez, orienta el comportamiento de aquellos que están vinculados con la representación.

Para contextualizar la discusión, se hace referencia a una investigación realizada por Sánchez et al. (2022), que se enfoca en comprender las RS de la población adulta francesa con respecto a las personas con AC. Este estudio proporciona una valiosa perspectiva para ilustrar cómo la TNC de Abric (2001), se aplica para analizar y entender las RS en torno a las personas con AC en un contexto específico, en este caso, la sociedad francesa. Los resultados obtenidos revelaron diferencias significativas entre aquellas personas sin conocimientos previos sobre las AC y

aquellos que contaban con información, como maestros de primaria, maestros de secundaria y psicólogos.

En el grupo sin conocimientos previos, la percepción central predominante de las personas con AC era su alta inteligencia. Este aspecto se destacaba como el núcleo central de la representación de este grupo, lo cual concuerda con una visión ampliamente conocida y difundida.

En contraste, aquellos que contaban con información previa, especialmente los maestros de primaria, maestros de secundaria y psicólogos, mostraban una representación más personalista del alumnado con AC. Esto implica que su percepción iba más allá de la mera inteligencia y se centraba en aspectos personales y contextuales relacionados con las AC. Se añadían significados periféricos que enriquecían la comprensión del fenómeno.

En conclusión, la aplicación de la teoría de las representaciones sociales, según la perspectiva de Moscovici, se revela como un instrumento valioso en los procesos de formación de conductas y en la orientación de las comunicaciones sociales. Este enfoque cumple dos funciones cruciales: en primer lugar, brinda conocimiento al posibilitar la comprensión y explicación de la realidad, y, en segundo lugar, desempeña un papel orientador al guiar los comportamientos y prácticas (Moscovici, 2009).

Conforme una persona o grupo adquiere mayor conocimiento sobre una realidad determinada, sus representaciones sociales se vuelven más coherentes y se aproximan más a la realidad. En este contexto, la investigación llevada a cabo por Sánchez et al. (2022) sobre las RS de la población adulta francesa acerca de las personas con AC ilustra la utilidad de estas teorías al abordar fenómenos específicos y proporcionar un marco teórico sólido para comprender y analizar las representaciones sociales en un contexto particular.

## 7.2 Método

El enfoque teórico-metodológico se basa en las representaciones sociales de Moscovici (2009) y Jodelet (1986) para explorar la naturaleza profunda de la realidad social en relación con el constructo de las AC. Este enfoque implica combinar métodos que resaltan los aspectos cuantitativos y cualitativos de los elementos de una representación social. La meta es entender los elementos más susceptibles de formar el núcleo central de estas representaciones.

Se utilizó una técnica específica para la investigación de representaciones sociales, la cual implicó la recopilación de datos mediante la técnica de evocación libre de palabras a partir de un tema generativo (Wachelke & Wolter, 2011). El objetivo era obtener un conjunto de datos que sirviera como elementos constitutivos de las representaciones de los futuros profesores sobre el alumnado con AC. Esta técnica, denominada por Vergès (1992) como análisis prototípico, análisis de evocaciones o técnica del cuadro de las cuatro casas, se destaca como una de las metodologías más utilizadas para explorar la estructura de las representaciones sociales. En esta metodología, se solicita a una muestra de miembros de un grupo que proporcionaran un número determinado de respuestas (generalmente 3 o 5) a un estímulo inductor, que suele ser verbal.

### 7.2.1 Participantes

La muestra se conforma por 189 sujetos diferenciados en dos grupos:

- *Grupo de estudiantes de Grado de educación (GG)*: Participaron 78 estudiantes del Grado de Magisterio en Educación Primaria de la UC (24,3% varones y 76,9% mujeres; con una media de edad de 27 años). El 35% estudió en escuelas públicas. Sólo el 21,7% tenía experiencia previa en el aula. Cuando se les preguntó si conocían a alguien con AC, el

43,5% dijo que sí. El 42,3% respondió poder identificar a un estudiante con AC, el 56,4% se sintió incapaz de hacerlo.

- *Grupo de estudiantes del Máster de formación del profesorado en secundaria (GM):* Participaron 111 estudiantes (43,2% hombres y 56,7% mujeres; media de edad de 35 años). Todos son de nacionalidad española y cuentan con formación universitaria. El 50.4% se graduó en la Universidad de Cantabria, mientras que los demás provienen de diversas universidades del norte del país, como la Universidad de Oviedo (6.3%), el País Vasco (4.5%), Salamanca (4.5%) y la Universidad del Atlántico (4.5%), además de otras regiones de España. El 79.2% cursó la enseñanza primaria en escuelas públicas. Solo el 26.1% tenía experiencia previa en el aula, y solo uno de ellos tenía más de 5 años de experiencia. Al preguntarles si conocían a alguien con altas capacidades (AC), el 36.9% respondió afirmativamente. De ese grupo, el 38.4% eran mujeres con altas capacidades, mientras que el 42% eran hombres. Esto indica que el pequeño porcentaje que había estudiado con colegas con altas capacidades en su mayoría eran hombres. Entre todos los estudiantes, el 37,8% respondió poder identificar a un estudiante con AC, el 61,2% se sintió incapaz de hacerlo.

Con los dos grupos de estudiantes universitarios se crearon otros dos grupos: uno de personas que conocen a alguien con AC y otro de personas que no conocen a nadie con AC.

**Tabla 20***Descripción estadística de los participantes*

<b>Población</b>	<b>Total n= 189</b>	<b>Hombres n= 67 (35,4%)</b>	<b>Mujeres n= 123 (65%)</b>	<b>Edad (M=26,5)</b>
<b>Grado Magisterio – GG</b>	78	19 (24,3%)	60 (76,9%)	18 - 36 (27)
<b>Máster en Educación - GM</b>	111	48 (43,2%)	63 (56,7%)	21 - 49 (29)
<b>GM+ME</b>				
<i>Conocen AC</i>	83	35 (42,1%)	48 (57,8%)	18 - 50 (24)
<i>No Conocen AC</i>	112	32 (28,5%)	80 (71,4%)	18 - 46 (25)

Dato: Elaboración propia.

**7.2.2 Instrumento**

En esta investigación, se recopilaron datos sociodemográficos mediante un cuestionario semiestructurado. Además, se empleó la técnica de triaje jerarquizado sucesivo de palabras, en la cual se solicitó a los participantes que escribieran las tres primeras palabras que les vinieran a la mente al pensar en estudiantes con altas capacidades intelectuales. Esta técnica permitió identificar, por orden de importancia, las palabras asociadas, considerando la jerarquización de las ideas.

**7.2.3 Procedimiento**

El procedimiento de análisis de las palabras evocadas por los grupos se realizó en los siguientes pasos:

1. *Recogida* de las palabras evocadas por los grupos y volcado de información en una hoja de cálculo de Excel;
2. *Agrupamiento* de las respuestas por: (a) criterios semánticos, clasificándolas según un significado común (ej. Inteligente o inteligencia; creatividad o creativo) y, (b) palabras que

comparten la misma raíz y clase, masculinas y femeninas, y en singular y plural (ej: especial, especiales, amigos, amigo).

3. *Procesamiento* de los datos con la ayuda del programa *OpenEvoc 1.0* (Sant 'Anna, 2024) un programa en línea gratuito para recopilar, procesar, analizar y visualizar datos de investigación sobre Representaciones Sociales desde la perspectiva de la teoría del núcleo central de Jean-Claude Abric (2001). Los datos se recolectaron según las instrucciones del programa, codificados en sus respectivos grupos. Por su orden y frecuencia, analizaron las evocaciones.
4. *Identificación de la diversidad del corpus léxico* por el número de palabras evocadas (PE), dividiéndolo por el número de palabras evocadas diferentes (PED).
5. *Determinación de puntos de corte* para las coordenadas de los cuadrantes. Para ello se utilizó el criterio de la mediana en los órdenes de evocación de cada grupo. Dado que había 3 respuestas por participante, el valor de corte fue 2 (punto de corte criterio del orden de evocación). En cuanto al criterio de frecuencia, se decidió incluir en los cuadrantes de alta frecuencia una proporción mínima del 30% de las evocaciones. En la frecuencia mínima se estipuló la cifra de 4 palabras evocadas por grupo. Las palabras que fueron evocadas solo una vez fueron excluidas. Estas informaciones están descritas en los cuadros de las cuatro en el análisis de datos.
6. *Cálculo de las medias de las órdenes de evocación* (MOE). Para ello, se consideró cuántas veces y en qué posición se cita una determinada palabra, permitiendo clasificar los elementos periféricos y centrales de cada grupo investigado.
7. *Construcción de las tablas de contingencias* por el programa *OpenEvoc 1.0* que cruzan las frecuencias de evocaciones (carácter cuantitativo) con los órdenes de evocaciones (carácter

cuantitativo). Los resultados se presentan en forma de cuatro cuadrantes, asociados a diferentes grados de centralidad de las palabras que contienen. En el primer cuadrante (++) las palabras se ordenaron considerando el NC como los elementos que fueron evocados más veces y en las primeras jerarquías. En el segundo (+-) cuadrante intermedio, las palabras más veces, pero que estaban jerarquizadas en una posición mayor o igual al segundo lugar. En el tercer cuadrante (-+) intermedio, con los elementos mencionados menos, pero que estaban jerarquizados en las primeras posiciones. Finalmente, (--) en la periferia, los elementos mencionados son menos frecuentes y en orden de importancia entre el segundo y el tercer lugar (Nascimento & Oliveira, 2017).

#### 8. *Comparación* entre las representaciones sociales de grupos.

### **7.3 Análisis de datos**

Inicialmente, cada palabra evocada por los grupos se identificó y analizó por separado. En la Tabla 21 se observa que, para cada grupo, fue descrito el número de palabras evocadas (PE), la media de evocaciones y el número de palabras evocadas diferentes (PED). Mediante la operación de dividir el número de palabras diferentes evocadas por el número total de palabras evocadas, se obtuvo el indicador clásico de la diversidad de un corpus léxico (DiPE) (Moliner & LoMonaco, 2017).

Encontramos que los universitarios de Máster produjeron un corpus de palabras poco más diversificado (DiPE = 33 %) que los estudiantes de grado (DiPE = 31 %). Entre los estudiantes que conocen a personas con AC produjeron un corpus de palabras más diversificado (DiPE = 50%) que el grupo de personas que no conocen a personas con AC (DiPE = 32%).

**Tabla 21**

*Descripción de las palabras evocadas y la diversidad léxica*

Grupo	Palabras Evocadas (PE)	Palabras Evocadas Diferentes (PED)	Diversidad léxica (DiPE)
<b>Grado Magisterio - GG</b>	234	74	31%
<b>Máster en Educación - GM</b>	333	112	33%
<b>GG+GM</b> <i>Conocen AC</i>	225	112	50%
<i>No Conocen AC</i>	3426	110	32%

Nota: Elaboración propia.

La Tabla 21 ejemplifica las frecuencias de evocaciones (carácter cuantitativo) con los órdenes de evocaciones (carácter cualitativo) por los dos grupos (Grado y Máster). Nos indicando datos relevantes sobre la heterogeneidad de las palabras.

**Tabla 22**

*Descripción de las palabras que fueron evocadas cuatro o más veces en los grupos de grado y máster*

Palabras Evocadas Grado	<i>f</i>	<i>ME</i>	1°	2°	3°	Palabras Evocada Máster	<i>f</i>	<i>ME</i>	1°	2°	3°
<u>Inteligente</u>	60	1.47	38	16	6	<u>Inteligente</u>	63	1.41	41	18	4
<u>Superdotado</u>	15	1.53	10	2	3	Curioso	14	1.57	9	2	3
<u>Listo</u>	15	2	7	1	7	<u>Superdotado</u>	14	1.64	8	3	3
Creatividad	7	2.14	2	2	3	Creatividad	13	1.69	5	7	1
Asocial	7	2.29	1	3	3	<u>Listo</u>	11	1.55	6	4	1
<u>Capacidad</u>	7	2	2	3	2	Aburrimiento	10	2.7	0	3	7
Buenas notas	6	1.83	2	3	1	<u>Rápido</u>	9	2.22	2	3	4
Coeficiente	6	1.5	4	1	1	<u>Capacidad</u>	7	2.57	0	3	4
Facilidad	5	2.4	0	3	2	Diferente	7	1.86	4	0	3
Conocimiento	5	2.4	0	3	2	Brillante	6	1.67	3	2	1
<u>Rápido</u>	5	2.2	1	2	2	Maduro	5	2.6	0	2	3
Superioridad	4	2.75	0	1	3	Incomprensido	4	3	0	0	4
Estudio	4	2.75	0	1	3	Desarrollo	4	2.75	0	1	3
						Memoria	4	2.25	1	1	2
						Avanzado	4	2.5	0	2	2
						Resolutivo	4	2.5	0	2	2
						Sensibilidad	4	2.25	1	1	2

Nota: Elaboración propia con referencia programa *OpenEvoc 1.0* (Sant 'Anna, 2024).

Se identificó la repetición de seis palabras (grifadas) en ambos grupos de estudio: "inteligente", "creatividad", "superdotado", "listo", "rápido" y "capacidad". Se resalta que la palabra "inteligente" es la que exhibe la mayor frecuencia de evocación en la primera y segunda orden. Eso equivale que 60% de los universitarios escogieron la palabra "inteligente" para representar la AC en primera o segunda orden. Se destaca la alta frecuencia de la palabra "superdotado" y "listo" en ambos grupos.

Entre las palabras que no comparten ambos grupos, destacan términos "buenas notas", "coeficiente" y "asocial", frecuentes en el grupo de grado. Las palabras "curioso", "creatividad", "aburrimiento", "diferente" y "brillante" se mencionan con mayor frecuencia en el grupo de Máster.

En la Tabla 23, aplicamos el mismo procedimiento, ejemplificando las frecuencias de evocaciones (carácter cuantitativo) junto con los órdenes de evocaciones (carácter cualitativo) para ambos grupos: aquellos que conocen personas con AC y aquellos que no.

Entre los grupos de universitarios que conocían a alguien con AC y aquellos que no, se observó la repetición de las palabras (grifadas en Tabla): "inteligente", "creatividad", "superdotado", "listo", "rápido" y "curioso". La palabra "inteligente" es la que exhibe la mayor frecuencia de evocación en la primera y segunda orden en ambos los grupos. Como se observa en la Tabla 23 el número de evocaciones altas en el grupo de personas que conocen a alguien con AC es menor en comparación con el grupo que no conoce, evidenciando así su heterogeneidad en términos de que utilizaron diferentes palabras para expresar el fenómeno.

**Tabla 23**

*Descripción de las palabras que fueran evocadas cuatro o más veces en los grupos de estudiantes que conocían y no conocían alguien con AC*

<b>Palabras Evocadas Conocían</b>	<i>f</i>	<i>ME</i>	1°	2°	3°	<b>Palabras Evocada No Conocían</b>	<i>f</i>	<i>ME</i>	1°	2°	3°
<u>Inteligente</u>	44	1.43	30	9	5	<u>Inteligente</u>	77	1.43	48	25	4
<u>Listo</u>	10	1.8	5	2	3	<u>Superdotado</u>	20	1.50	13	4	3
<u>Superdotado</u>	9	1.78	5	1	3	<u>Listo</u>	16	1.81	8	3	5
<u>Curioso</u>	7	1.14	6	1	0	<u>Creatividad</u>	14	1.71	6	6	2
<u>Creatividad</u>	6	2.17	1	3	2	Capacidad	11	2.27	2	4	5
<u>Rápido</u>	6	2.17	2	1	3	Aburrimiento	10	2.70	0	3	7
Incomprendido	4	3	0	0	4	<u>Rápido</u>	9	2.22	1	5	3
						Asocial	8	2.13	1	5	2
						<u>Curioso</u>	8	2.00	3	2	3
						Diferente	6	2.00	3	0	3
						Superioridad	6	2.67	0	2	4
						Brillante	5	1.80	2	2	1
						Conocimiento	5	1.80	2	2	1
						Agiles	4	2.00	1	2	1
						Coeficiente	4	1.50	3	0	1
						Maduro	4	2.25	1	1	2

Nota: Elaboración propia con referencia programa *OpenEvoc 1.0* (Sant 'Anna, 2024).

Entre las palabras que no comparten ambos grupos, destacan término como “incomprendido” en el primer grupo y “capacidad”, “aburrimiento” y “asocial” en el segundo.

### 7.3.1 Cuadro de las cuatro casas

**Grupo de estudiantes de grado:** Para llevar a cabo el análisis prototípico de las palabras evocadas por el grupo de estudiantes de grado, se establecieron los siguientes puntos de corte: a) Media de las órdenes de evocación (MOE) = 2,23, b) Frecuencia alta del 30% = 8, c) Frecuencia mínima = 4; y d) Punto de corte = 2. los datos se evidencian en la Tabla abajo:

**Tabla 24***Cuadro representacional del grupo de estudiantes de grado*

	OME < 2.23	OME >= 2.23
<b>F&gt;8</b>	1 + + Inteligente, superdotado, listo	2 + -
<b>F&lt;8</b>	3 - + Creatividad, capacidad, buenas notas, coeficiente, rápido, interés, habilidad, genio, sobresaliente	4 - - Asocial, facilidad, conocimiento, superioridad, estudio, aburrimiento, cualidad, ágiles

Nota: Elaboración propia con referencia programa *OpenEvoc 1.0* (Sant 'Anna, 2024).

En el primer cuadrante (+) se ordenaron las palabras como los elementos evocados con mayor frecuencia y en las jerarquías iniciales, núcleo central de las representaciones de los estudiantes de grado. Las palabras "inteligente", "superdotado" y "listo" fueron utilizadas al menos 8 veces en las primeras evocaciones de esos estudiantes.

En el segundo (+-) cuadrante intermedio, no hay palabras que los represente. La ausencia de palabras en este cuadro podría indicar que hay una concentración en el núcleo central de las representaciones sociales, con pocos términos dispersos en la periferia. En este caso, podría interpretarse como una homogeneidad en las asociaciones para las AC en una perspectiva de elementos de inteligencia y una falta de diversidad en la forma en que se evocan conceptos relacionados con el tema en cuestión. En el tercer cuadrante (-+) intermedio, aparecen las palabras "Creatividad, capacidad, buenas notas, coeficiente, rápido, interés, habilidad, genio, sobresaliente" son los elementos menos mencionados, pero que estaban jerarquizados en las primeras posiciones. Son elementos considerados de baja frecuencia y apuntan para aspectos de variabilidad en el grupo (Wachelke & Wolter, 2011). Finalmente, (--) en la periferia, los elementos mencionados son menos frecuentes y en orden de importancia entre el segundo y el tercer lugar: "Asocial, facilidad,

conocimiento, superioridad, estudio, aburrimiento, cualidad y ágiles”. Son los elementos menos frecuentes o que no tienen una conexión estrecha con el núcleo central de las representaciones.

**Grupo de estudiantes de Máster:** Para llevar a cabo el análisis prototípico de las palabras, se establecieron los siguientes puntos de corte: a) Media de las órdenes de evocación (MOE) = 2,7, b) Frecuencia alta del 30% = 10, c) Frecuencia mínima = 4; y d) Punto de corte = 2. Los datos se evidencian en la Tabla abajo:

**Tabla 25**

*Cuadro representacional del grupo de estudiantes de Máster*

	OME < 3.7	OME >= 3.7
<b>F&gt;10</b>	1 ++ Inteligente, curioso, superdotado, creatividad, listo	2 +- 
<b>F&lt;10</b>	3 - + Aburrimiento, rápido, capacidad, diferente, brillante, maduro, incomprendido, desarrollo, memoria, avanzado, resolutivo, sensibilidad, excelente, eficiencia, conocimiento, asocial, superioridad, inquietud, multidisciplinar, introvertido, especial, habilidad, preguntas	4 -- 

Nota: Elaboración propia con referencia programa *OpenEvoc 1.0* (Sant ‘Anna, 2024).

En el primer cuadrante (+) se ordenaron las palabras del núcleo central de las representaciones de los estudiantes de Máster. Las palabras "inteligente", "curioso", "superdotado", "creatividad" y "listo" fueron utilizadas al menos 10 veces en las primeras evocaciones de esos estudiantes.

En el segundo (+-) cuadrante intermedio, no hay palabras que los represente. En el tercer cuadrante (-+) intermedio, aparecen las palabras "Aburrimiento, rápido, capacidad, diferente, brillante, maduro, incomprendido, desarrollo, memoria, avanzado, resolutivo, sensibilidad, excelencia, eficiencia, conocimiento, asocial, superioridad, inquietud, multidisciplinar,

introvertido, especial, habilidad, preguntas” son los elementos mencionados menos de 10 veces, pero son elementos que enriquecen el campo semántico de referencia del objeto. Y no hay palabras que caracterizan el cuadro periférico. La ausencia de palabras en el cuadro periférico puede sugerir dos cosas: podría indicar que no hay una diversidad significativa de términos menos centrales, o que la diversidad existente no alcanza el umbral establecido para su inclusión en ese cuadro. Esto podría interpretarse como una concentración de las representaciones sociales alrededor de un conjunto más limitado de conceptos clave.

**Grupo de estudiantes que conoce alguien con AC:** Para llevar a cabo el análisis prototípico de las palabras evocadas, se establecieron los siguientes puntos de corte: a) Media de las órdenes de evocación (MOE) = 2,5, b) Frecuencia alta del 30% = 7, c) Frecuencia mínima = 4; y d) Punto de corte = 2. Los datos se evidencian en la Tabla abajo:

**Tabla 26**

*Cuadro representacional del grupo de estudiantes que conoce alguien con AC*

	OME < 2.5	OME >= 2.5
<b>F&gt;7</b>	<b>1 ++</b> Inteligente, listo, superdotado	<b>2 +-</b>
<b>F&lt;7</b>	<b>3 - +</b> Curioso, creatividad, rápido, buenas notas, coeficiente, conocimiento, excelente, facilidad, habilidad, sensibilidad, adaptación, brillante, dificultad, especial, genio, interés, introvertido, potencial, rendimiento, sabiduría, superioridad	<b>4 - -</b> Incomprendido, aburrimiento, desarrollo, maduro, avanzado, capacidad, preocupación.

Nota: Elaboración propia con referencia programa *OpenEvoc 1.0* (Sant ‘Anna, 2024)

En el primer cuadrante (+) se ordenaron las palabras del núcleo central de las representaciones de los estudiantes que conocen alguien con AC. Las palabras "inteligente", "listo", "superdotado" fueron utilizadas al menos 7 veces en las primeras evocaciones de esos estudiantes.

En el segundo (+-) cuadrante intermedio, no hay palabras que los represente. La repetición de esta ausencia (igual cuadro de grado y máster) nos lleva a creer en una falta de diversidad en la forma en que los universitarios evocaron conceptos relacionados con las AC. En el tercer cuadrante (-+) intermedio, aparecen las palabras “curioso, creatividad, rápido, buenas notas, coeficiente, conocimiento, excelente, facilidad, habilidad, sensibilidad, adaptación, brillante, dificultad, especial, genio, interés, introvertido, potencial, rendimiento, sabiduría, superioridad” son los elementos mencionados menos de 7 veces. Son elementos que enriquecen el campo semántico de referencia del objeto. Y las palabras en el cuadro periférico “incomprendido, aburrimiento, desarrollo, maduro, avanzado, capacidad, preocupación”. Aunque estas palabras no son tan frecuentes o no tienen un papel central en la representación social, reflejan matices, subtemas o elementos menos destacados que algunos individuos pueden asociar con el tema principal.

**Grupo de estudiantes que no conoce alguien con AC:** Para llevar a cabo el análisis prototípico de las palabras evocadas por el grupo de estudiantes que No conoce alguien con AC, se establecieron los siguientes puntos de corte: a) Media de las órdenes de evocación (MOE) = 2,2, b) Frecuencia alta del 30% = 11, c) Frecuencia mínima = 4; y d) Punto de corte = 2. Los datos se evidencian en la Tabla 27 en la página siguiente.

En el primer cuadrante (+) las palabras "inteligente", "superdotado", "listo" y "creatividad" fueron utilizadas al menos 11 veces en las primeras evocaciones de esos estudiantes.

**Tabla 27**

*Cuadro representacional del grupo de estudiantes que no conoce a alguien con AC*

	<b>OME &lt; 2.2</b>	<b>OME &gt;= 2.2</b>
<b>F&gt;10</b>	<b>1 ++</b> Inteligente, superdotado, listo, creatividad	<b>2 +-</b>
<b>F&lt;10</b>	<b>3 - +</b> Asocial, curioso, diferente, brillante, conocimiento, ágiles, coeficiente	<b>4 - -</b> capacidad, aburrimiento, rápido, superioridad, maduro

Nota: Elaboración propia con referencia programa *OpenEvoc 1.0* (Sant 'Anna, 2024).

No se registran palabras en el segundo cuadrante. En el tercer cuadrante (-+), clasificado como intermedio, se encuentran términos que enriquecen el campo semántico de las Altas Capacidades (AC), como "Asocial, curioso, diferente, brillante, conocimiento, ágiles, coeficiente". En cuanto a las palabras periféricas como "capacidad, aburrimiento, rápido, superioridad y maduro", estas son mencionadas en menor medida, aportando matices y dimensiones menos centrales al tema de las AC.

#### **7.4 Discusión de datos**

Estos resultados señalan pequeñas diferencias entre las representaciones del grupo de grado y máster, las cuales pueden ser atribuidas a la profundidad de la formación universitaria. De manera similar, se observan diferencias en las representaciones entre los universitarios que conocían o no conocían a alguien con AC. Estas variaciones se discutirán en detalle en los cuadros de representación, permitiendo analizar las divergencias y similitudes entre los grupos estudiados.

### 7.4.1 Núcleo central

El sistema central o núcleo está formado por el conjunto de unos pocos elementos que definen la representación social del grupo y son resistentes al cambio. En la Tabla abajo, se conoce ellos:

**Tabla 28**

*Descripción de las palabras del Núcleo Central de todos los grupos*

1 <sup>a</sup> cuadrante		++	Núcleo Central
<b>Grupo Grado</b>	<b>Grupo Máster</b>	<b>Grupo Conocen AC</b>	<b>Grupo No conocen AC</b>
<u>Inteligente, superdotado, listo</u>	<u>Inteligente, curioso, superdotado, creatividad, listo</u>	<u>Inteligente, listo, superdotado</u>	<u>Inteligente, superdotado, listo, creatividad</u>

Nota: Elaboración propia.

Esta Tabla pone de manifiesto que las palabras destacadas, como "inteligente", "listo" y "superdotado", se repiten en los cuatro grupos con una frecuencia alta. Estas palabras representan la parte más importante de la representación social, es decir, los valores y conocimientos que se comparten con claridad y cohesión entre los grupos investigados. Todos los grupos respaldaron esta representación, considerándola como su núcleo central. Los grupos de Máster y quienes no conocen a alguien con AC añadieron dos palabras adicionales al núcleo central: "curioso" y "creatividad", que se discutirán más abajo.

Existe coherencia y unanimidad entre los grupos investigados. Para ellos, ser inteligente, listo y superdotado representa la identidad del colectivo, constituyendo la esencia formada por la memoria colectiva.

La contribución de Abric (2001) a la teoría incluye el concepto de "núcleo duro" en una RS, refiriéndose a los elementos centrales y fundamentales que constituyen el núcleo de esa representación. Al considerar un sistema jerárquico de organización de evocaciones, existen

palabras que presentan un "valor mayor" que otras; en nuestro caso, la palabra "inteligente" se erige como el núcleo duro de la RS de las AC. Los datos sobre la frecuencia y el orden de evocación respaldan esta afirmación, ya que esta palabra fue utilizada por el 60% de los participantes en nuestra investigación.

En este sentido la palabra "inteligente" y su variante "inteligencia" son los elementos sólidos y estables de la representación de AC, representando la esencia compartida y a menudo inmutable de la perspectiva colectiva sobre el tema. En cierta medida, esta justificación subraya por qué las palabras "listo" y "superdotado" comparten el núcleo central, ya que sus significados están vinculados a características o comportamientos que evocan la capacidad intelectual. Aunque la frecuencia de evocaciones fue alta en todos los grupos, no se comparó con la frecuencia de la palabra "inteligente". Abric (2001) indica que el núcleo central puede incluir la dimensión normativa estereotipada.

Tourón (2020), al reflexionar acerca de las AC en el contexto educativo español, reconoce que las capacidades cognitivas constituyen una parte esencial de la dotación, particularmente cuando se habla de su dimensión académica, pero afirma que no son suficientes. Por eso cuestiona que alumnado diferente sometido al efecto de un mismo programa educativo o currículo, no obtenga resultados diferentes, evidenciando que las diferencias constituyen un problema educativo que acaba uniformando a los que son diversos.

La palabra "listo" es una expresión del lenguaje informal y de censo común que puede cambiar de sentido según el contexto, pudiendo referirse a inteligencia, astucia, rapidez o agilidad. En cuanto a "superdotado", es una expresión que proviene de una corriente de la psicología de la década de los años 60, donde la idea de un alto coeficiente intelectual era considerada el único determinante de las AC. La utilización de este término ha sido criticada por investigaciones

actuales (García-Barrera et al., 2021; Pérez et al., 2020; Tejera et al., 2017; Tourón, 2020), ya que contribuye a la perpetuación de mitos y estereotipos sobre las personas con AC.

Estas representaciones se basan en el sentido común, aunque este no necesariamente excluye los conocimientos adquiridos durante la formación de grado o posgrado. Sin embargo, sirven como una alerta para la revisión y actualización en los cursos de formación de profesores. Indican la importancia de considerar y abordar tanto las percepciones comunes como los conocimientos académicos en la preparación de los docentes, destacando la necesidad de una formación continua que refleje las perspectivas actuales y enriquezca la comprensión de las AC.

Según Moscovici (2009) “toda nuestra experiencia diaria e ideas pasadas no mueren con el tiempo, sino que permanecen activas y comienzan a cambiar e infiltrarse en nuestra experiencia e ideas actuales” (p. 37). Así, se cree que las ideas preconcebidas y las representaciones sociales implícitas sobre el alumnado con AC son difundidas por la convicción de una realidad y mantenida por la tradición.

Es relevante destacar que la palabra “creatividad” comparte el núcleo central en los grupos de Máster y en aquellos que No conocían a alguien con AC. Al considerar que el núcleo duro proporciona información sobre lo que se considera central, las investigaciones contemporáneas sobre la inteligencia humana están quebrando mitos acerca de este concepto, introduciendo una noción más plural y contextual de la inteligencia (Day & Chei, 2013). En este sentido, nuevos elementos están siendo considerados para comprender la inteligencia humana, como, por ejemplo, las funciones ejecutivas (Sternberg, 2007), las inteligencias múltiples (Gardner, 1983). La “creatividad” y su variable creativa, son elementos que se suman a estas nuevas concepciones.

Renzulli (2005), por ejemplo, propone su modelo de los tres anillos para identificar a personas con AC, que considera una combinación entre el coeficiente intelectual, la creatividad,

el área de interés y el entorno como elementos constitutivos. Este enfoque más amplio y holístico reconoce la importancia de factores adicionales, más allá del simple coeficiente intelectual, para comprender y evaluar las AC.

La "creatividad", por otra parte, aparece en los grupos de grado y de quien conoce alguien con AC en los cuadros de frecuencia y rango bajos. Este patrón indica que la asociación con la "creatividad" es menos frecuente y ocupa un lugar más bajo en la jerarquía de evocaciones en comparación con otras palabras dentro de estos grupos específicos. Esta diferencia entre los grupos de universitarios de grado y máster sugiere una mayor apropiación de conocimiento científico en el área educativa por parte del grupo de máster. Ya entre los grupos de las personas que conocen y no conocen a alguien con AC, marca un punto de inflexión, indicando que la creatividad es un elemento menos frecuente y de menor importancia para aquellos que tienen experiencia directa con personas con AC. Este hallazgo sugiere que la percepción sobre la relevancia de la creatividad puede estar influenciada por la experiencia personal y el conocimiento cercano de individuos con AC.

La palabra "curioso" solo está presente en la representación del grupo de Máster. Peterson y Seligman (2004) describen esta característica como una virtud de la sabiduría. En los demás grupos, se ubica en los cuadros de frecuencia y rango bajos, sugiriendo que la asociación con la curiosidad es menos común y prominente en las representaciones de dichos grupos. Esto indica una vez más una mayor apropiación del conocimiento científico por parte de los estudiantes de Máster. Además, sugiere que los grupos de aquellos que conocen y aquellos que no conocen a alguien con AC comparten una comprensión similar en este aspecto.

#### ***7.4.2 Cuadro intermediario II***

Se refiere a palabras evocadas con alta frecuencia, pero en posiciones de evocación más bajas. En dicho cuadro, no logramos identificar ninguna palabra en ninguno de los grupos. Este hecho nos lleva a considerar que existe una concentración en el núcleo central de las representaciones sociales, con escasos términos dispersos en la periferia. Esto podría interpretarse como una homogeneidad en las asociaciones, como el término "inteligente", y una falta de diversidad en la forma en que se evocan los conceptos relacionados a AC, que serán reveladas en los cuadros periféricos con palabras de menor orden de evocación. Interpretamos la falta de palabras como un fuerte consenso en relación con los elementos centrales de la representación social. Las palabras del núcleo central son consideradas fundamentales y no se distribuyen en posiciones más bajas.

#### ***7.4.3 Cuadro intermediario III***

Este cuadro identifica los sentidos de rango alto y frecuencia baja como elementos que orbitan alrededor del núcleo central y contribuyen a mantener su significado. Estas palabras pueden ser interpretadas como elementos importantes, pero menos compartidos entre los grupos. Los cuadrantes intermedios 2 y 3 están formados por elementos intermedios. Se consideran periferias proximales, que potencialmente pueden llegar a componer tanto el núcleo central como el sistema periférico de las representaciones (Shimamoto & Lima, 2006).

La concentración de palabras en el tercer cuadrante (Tabla 29) sugiere que, aunque hay diversidad en las palabras evocadas, hay un acuerdo en que algunas palabras específicas son importantes y ocupan las primeras posiciones de evocación. Esto puede indicar una homogeneidad en la representación social.

**Tabla 29**

*Descripción de las palabras del cuadro intermedio III de todos los grupos*

3 <sup>a</sup> cuadrante - + intermedio			
Grupo Grado	Grupo Máster	Grupo Conocen AC	Grupo No conocen AC
<b>Creatividad</b> , capacidad, buenas notas, coeficiente, rápido, interés, habilidad, genio, sobresaliente	Aburrimiento, rápido, capacidad, <u>diferente</u> , <u>brillante</u> , maduro, <u>incomprendido</u> , desarrollo, memoria, avanzado, resolutivo, <u>sensibilidad</u> , <u>excelente</u> , eficiencia, conocimiento, <u>asocial</u> , <u>superioridad</u> , <u>inquietud</u> , multidisciplinar, <u>introvertido</u> , <u>especial</u> , habilidad, preguntas	<b>Curioso, creatividad</b> , rápido, buenas notas, coeficiente, conocimiento, <u>excelente</u> , facilidad, habilidad, <u>sensibilidad</u> , adaptación, <u>brillante</u> , dificultad, <u>especial</u> , genio, interés, <u>introvertido</u> , potencial, rendimiento, sabiduría, <u>superioridad</u>	<u>Asocial</u> , <b>curioso</b> , <u>diferente</u> , <u>brillante</u> , conocimiento, ágiles, coeficiente

Nota: Elaboración propia.

El desacuerdo entre los grupos de grado y máster se fundamenta en dos aspectos: la mayor diversidad de perspectivas en el grupo de máster y la ausencia de asignación de significados socioemocionales por parte de los estudiantes de grado en la representación. Son maneras distintas de comprender las AC que pueden influir en la manera de vivir y relacionarse con personas con esta condición.

Los sentidos de los estudiantes de grado se mantienen alrededor del núcleo duro, indicando la persistencia de la idea del CI como factor determinante del fenómeno de las AC. Tejera et al. (2017) clasifican este tipo de creencias, relacionadas con el mito sobre la naturaleza de las AC, como la percepción de que estas son innatas, considerándolas como un rasgo estable al equiparar las AC con una alta inteligencia. Esto contrasta con las concepciones actuales acerca del desarrollo de las AC (Day & Chei, 2013).

Las palabras "buenas notas", "sobresaliente" y "genio" respaldan los resultados de una investigación realizada por García-Barrero (2021), que identificó un estereotipo entre el

profesorado asociando a estos estudiantes con un rendimiento excepcional en todas las asignaturas escolares. Estas palabras no son utilizadas por el grupo de Máster para caracterizar el alumnado con AC.

En contraste, el grupo de Máster identifica palabras, como las destacadas, que tienen en cuenta las características socioemocionales del fenómeno. Por otro lado, estas características evidencian sentidos asociados al desarrollo socioemocional de las AC, que contribuyen a mantener y/o reforzar algunas falsas creencias, prejuicios y mitos acerca de estas personas. Palabras como "diferente", "incomprendido", "introvertido", "inquietud" y "asocial" sugieren una concepción incorrecta de que las personas con AC tienen problemas de adaptación personal y social, como señala Pérez et al. (2020).

Las palabras "brillante", "excelente", "superioridad", "eficiencia" refuerzan el mito de que el rendimiento de estos estudiantes es siempre superior al de los demás, y por lo tanto no necesitan apoyo educativo especializado (Tejera et al., 2017).

Las palabras "rápido", "maduro", "desarrollo", "memoria", "avanzado", "resolutivo", "sensibilidad", "multidisciplinar" y "preguntas" fueron utilizadas únicamente por el grupo de estudiantes de Máster. Esto revela una mayor heterogeneidad en relación con el concepto, en comparación con el grupo de grado, ya que estas palabras se repitieron, ya que en el análisis se descartaron las palabras con una sola evocación.

La diferencia entre los grupos que conocían y no conocían a alguien con AC radica en la mayor cantidad de términos utilizados por aquellos que conocían a alguien con AC. Ambos grupos, sin embargo, señalan características socioemocionales asociadas al fenómeno. La palabra "sensibilidad" es mencionada en el grupo de aquellos que conocen a alguien con AC, lo que podría estar influenciado por la experiencia personal y el conocimiento cercano de individuos con AC.

#### 7.4.4 Cuadro periférico

Incluye palabras con baja frecuencia y en posiciones de evocación más bajas. Estas palabras son periféricas y tienen menos importancia en la representación social. Las palabras en el cuadro periférico (Tabla 30) pueden proporcionar información valiosa sobre la diversidad de asociaciones y la variedad de perspectivas dentro del grupo estudiado.

**Tabla 30**

*Descripción de las palabras del cuadro periférico de todos los grupos*

4 <sup>a</sup> Cuadrante - - Periférico			
Grupo Grado	Grupo Máster	Grupo Conocen AC	Grupo No conocen AC
Asocial, facilidad, conocimiento, superioridad, estudio, aburrimiento, cualidad, ágiles		Incomprendido, aburrimiento, desarrollo, maduro, avanzado, capacidad, preocupación.	Capacidad, aburrimiento, rápido, superioridad, maduro

Nota: Elaboración propia.

Generalmente, incluye elementos que no tienen una conexión tan estrecha con el núcleo central de las representaciones. Estos términos tendrían poca relevancia e importancia en el nivel de la propia representación del grupo sobre las AC, pero aportan contexto y complejidad al análisis, permitiendo comprender no solo los elementos centrales, sino también las variaciones y aspectos menos evidentes de la representación social en cuestión.

El desacuerdo entre los grupos de grado y máster se fundamenta en la ausencia de palabras para el grupo de máster y la presencia de significados socioemocionales por parte de los estudiantes de grado, poniendo de manifiesto la poca importancia de estas características en el concepto de AC para los estudiantes de grado. Las palabras “aburrimiento”, “asocial”, “conocimiento”, “superioridad” y “estudio” fueran utilizada por estudiantes de grado en la periferia en contrapartida por los estudiantes de máster en el tercer cuadrante.

Tales evidencias aportan contexto al grado de formación académica, incluyendo la continuidad de formación de profesorado, como un aliado para romper estereotipos, falsas creencias y mitos del concepto.

Las palabras “ágiles” “facilidad”, “cualidad”, “estudio” y “interés” (3º cuadrante), solamente fuera utilizadas por el grupo de estudiantes de grado.

En relación con las diferencias entre los grupos que conocían y no conocían a alguien con AC, radica en la mayor cantidad de términos utilizados por aquellos que conocían a alguien con AC. Además, se observa la introducción de una palabra diferente, "preocupación", en el grupo de quienes conocen a alguien con AC, lo cual agrega un nuevo valor al concepto. Algo como menos evidente por los demás grupos y puede estar asociado a experiencias personales. Abric (2001) afirma que los elementos más periféricos están asociados a características individuales y al contexto inmediato en el que los individuos están insertos, determinando la heterogeneidad del grupo.

Es importante aclarar que las palabras como elementos socioemocionales solamente se situaron en el sistema periférico que representan una parte distinta de la representación social. En él se acomodan conceptos, percepciones y valores que el individuo admite revisar, negociar. En este sentido, factores externos como los medios de comunicación, la cultura popular y las influencias sociales pueden introducir nuevos elementos periféricos en las representaciones de AC. Estas influencias externas pueden moldear y diversificar las formas en que las personas perciben y asocian elementos a al fenómeno.

## 7.5 Conclusión

Iniciamos nuestra investigación con la premisa de que los maestros en formación pueden presentar creencias que reflejan los mitos sociales que rodean los problemas relacionados con la educación de alumnado con AC. Nos preguntamos: ¿Por qué se crean esas representaciones? Moscovici (2009) propone que la finalidad de todas las representaciones es tornar familiar algo no familiar. Para él, los universos consensuales son universos familiares en los cuales las personas quieren permanecer, ya que no hay conflicto.

En este universo, todo lo que se dice o hace confirma las creencias y las interpretaciones adquiridas. En este contexto, la elección de la Teoría de las Representaciones Sociales para abordar estas cuestiones se justifica por su capacidad para explorar cómo se construyen y comparten las percepciones, mitos y estereotipos sobre las AC y cómo arraigan y persisten en el imaginario colectivo.

Nuestro estudio se sitúa como una dimensión dentro de una investigación más amplia, contribuyendo al delineamiento del estudio de las AC en la región de Cantabria. A través del análisis prototípico de las representaciones sociales, pudimos identificar patrones y heterogeneidades en las creencias de los futuros docentes, destacando la importancia de la formación académica en la construcción de representaciones más informadas y la necesidad de abordar los estereotipos presentes en la educación de alumnado con AC.

Renzulli (2005) incentiva la mejora en la fundamentación epistemológica y conceptual en este campo de investigación. No con la intención de alejarlo completamente de los vestigios del sentido común que lo atraviesan, sino más bien con el objetivo de identificar sus alcances y limitaciones. También, es crucial reconocer el trasfondo ideológico que subyace a las construcciones discursivas y, por ende, a las prácticas profesionales.

Una visión comparada, detallada y matizada de los resultados de las representaciones entre los estudiantes de grado y máster evidencian una coherencia y unanimidad en la identificación del núcleo central, donde las palabras "inteligente", "listo" y "superdotado" emergen como elementos fundamentales que configuran la identidad del colectivo. Este núcleo central refleja una memoria colectiva arraigada y compartida por ambos grupos.

La noción de un "núcleo duro" se destaca con la presencia constante y significativa de la palabra "inteligente" y su variante, representando la esencia inmutable de la perspectiva colectiva sobre las AC. Este hallazgo refleja un consenso arraigado en la comunidad estudiantil respecto a la importancia de la inteligencia como elemento central en la conceptualización de las AC.

La inclusión de términos como "creatividad" y "curioso" en el núcleo central por parte del grupo de Máster sugiere una mayor apropiación de conocimiento científico en el área educativa, indicando una evolución hacia concepciones más actualizadas sobre las AC.

La ausencia de palabras en el segundo cuadrante refuerza la idea de un fuerte consenso en relación con los elementos centrales de la representación social. Las palabras del núcleo central se consideran fundamentales y no se dispersan en posiciones más bajas, destacando la cohesión en la percepción del fenómeno.

Los sentidos en el tercer cuadrante muestran que los estudiantes de grado mantienen una perspectiva más centrada en el CI como factor determinante, mientras que el grupo de Máster enriquece la representación con aspectos socioemocionales, ofreciendo una visión más completa y contextualizada del fenómeno.

La comparación entre los grupos de personas que conocen y no conocen a alguien con AC también revela una coherencia y unanimidad en la identificación tanto del núcleo central como del

núcleo duro, similar a la comparación realizada entre los grupos de grado y máster. Adicionalmente, se observa una interesante inclusión en el grupo de quienes no conocen a alguien con AC, donde la creatividad se incorpora al núcleo central. Este fenómeno puede sugerir una mayor apropiación de conocimiento científico en el área educativa por parte de este grupo, respaldando la hipótesis de una conexión más profunda con conceptos contemporáneos.

La divergencia entre los grupos que conocen y no conocen a alguien con AC se evidencia en la mayor cantidad de términos utilizados por aquellos familiarizados con el fenómeno. Además, la introducción de la palabra "preocupación" en el grupo de quienes conocen a alguien con AC agrega un nuevo matiz al concepto, posiblemente vinculado a experiencias personales únicas.

Entre los mitos, estereotipos y falsas creencias presentes en la percepción colectiva del grupo investigado, destaca la creencia en el innatismo de las AC, presentándolas como un rasgo estable equiparado a una alta inteligencia. Este enfoque contrasta con las concepciones actuales que reconocen el papel del desarrollo en las AC, cuestionando la idea de que estas sean inherentemente fijas. Además, se identifica un estereotipo que asocia al alumnado con AC a un rendimiento excepcional en todas las asignaturas escolares. Persiste el estereotipo de que el rendimiento de estos estudiantes siempre supera al de los demás, sugiriendo que no requieren apoyo educativo especializado. Por último, se encuentra la concepción errónea de que las personas con AC experimentan dificultades en su adaptación personal y social.

En resumen, estos resultados subrayan la complejidad y la riqueza de las representaciones sociales sobre las AC, destacando la influencia de la experiencia personal y el conocimiento científico en la formación de estas percepciones. Subraya la importancia de la formación académica en la construcción de representaciones más informadas.

Revelar este proceso es construir posibilidades de actuación en la formación inicial y continua de los docentes, sensibilizando a los estudiantes, durante su trayectoria formativa, sobre cómo van construyendo su pensamiento sobre el trabajo docente, mostrando que los procesos de formación universitaria deben necesariamente considerar el sentido común, que permitan la construcción de un sentido informado. Sousa y Villas Bôas (2011) alertan de que “las construcciones del sentido común de los docentes sobre las relaciones con los estudiantes son construcciones teóricas que ocultan por completo un sujeto concreto, que encubren la subjetividad bajo el manto de viejas teorías pedagógicas”. (p. 283)

Dado el carácter exploratorio de la investigación, es importante destacar que no se pretende abordar exhaustivamente el significado completo de la estructura de la RS del fenómeno. Al utilizar solo una técnica que implica el uso de palabras jerarquizadas, somos conscientes de que esta no abarca completamente la comprensión del fenómeno como un todo. Reconocemos la limitación de no emplear otros instrumentos o entrevistas que podrían profundizar en las razones detrás de las elecciones y proporcionar una visión más completa del fenómeno.

Si bien el artículo solo señala algunas direcciones, son necesarios otros caminos a seguir en relación con la formación continua de la comunidad educativa acerca de la temática. Destacamos: a) comprender los problemas de definición, teorías e identificación del alumnado con AC; y b) reconocer las diferencias en el aprendizaje, los logros de desarrollo y las características cognitivas/afectivas de los estudiantes de AC, incluidos aquellos de diversos orígenes, identificando sus necesidades académicas y socioemocionales relacionadas. Sabemos, sin embargo, que el conocimiento producido sobre estos estudiantes ayuda a iluminar, reforzar, ignorar, o negar el imaginario común.

Por todo ello, creemos que la formación de la comunidad educativa es la principal forma de aportar reflexiones y referencias que se traduzcan en nuevas representaciones que permitan una mejora de las prácticas inclusiva.

## ESTUDIO 4

### 8. Florecimiento del talento: estudio de caso

#### 8.1 Introducción

La psicología positiva se refiere al campo de investigación que examina el florecimiento humano, considerando las virtudes y fortalezas personales como elementos protectores y preventivos para la salud y el bienestar. Entre los destacados investigadores se mencionan a Csikszentmihalyi (1988), Peterson (2004) y Seligman (2011), quienes en 1999 iniciaron la labor de crear una lista de fortalezas humanas para profundizar en el desarrollo de una psicología centrada en rasgos positivos (Giménez et al., 2010).

Peterson y Seligman en su libro *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (2004) introdujeron el término "fortaleza" para describir la manifestación psicológica de la virtud. Esta elección se basó en la percepción de que el concepto de virtud era demasiado amplio y abstracto. En lugar de utilizar directamente la noción de virtud, optaron por el término "fortaleza" para referirse a los elementos psicológicos que constituyen las virtudes. En otras palabras, conceptualizaron las fortalezas humanas como los ingredientes, procesos o mecanismos psicológicos que definen las virtudes.

Entre los criterios de identificación de una fortaleza es de destacar el siguiente:

Una fortaleza debe manifestarse en la conducta de un individuo (pensamientos, sentimientos y/o acciones) de tal manera que pueda ser evaluada, tener cierto grado de generalibilidad en diferentes situaciones y estabilidad a lo largo del tiempo (Giménez, 2010, p.39).

Los autores continuaron el trabajo, proponiendo una taxonomía final con veinticuatro fortalezas humanas que se describe a continuación.

**Tabla 31**

*Taxonomía de las virtudes humanas y fortalezas según Peterson y Seligman*

<b>Virtud</b>	<b>Fortaleza Humana</b>
<b>Sabiduría</b>	Creatividad; Curiosidad/Interés; Deseo de aprender; Perspectiva; Apertura a la experiencia;
<b>Valor</b>	Valor/valentía; Perseverancia; Vitalidad; Integridad;
<b>Amor/humildad</b>	Intimidad; Amabilidad; Inteligencia social;
<b>Justicia</b>	Ciudadanía; Justicia; Liderazgo;
<b>Templanza</b>	Capacidad de perdonar; Humildad; Prudencia; Autorregulación;
<b>Transcendencia</b>	Apreciación de la belleza; Gratitud; Optimismo; Esperanza; Humor; Espiritualidad;

Nota: Elaboración con referencia a Peterson y Seligman, 2004.

Dentro de los objetivos del estudio y análisis de fortalezas iniciado por Peterson y Seligman (2004), se busca no solo el desarrollo de fortalezas, sino también, y quizás más importante, el reconocimiento y el pleno aprovechamiento de las mismas. De acuerdo con Giménez et al. (2010), en ciertas situaciones, tanto individuos como instituciones dedican considerable esfuerzo para lograr un objetivo, corregir una limitación o realzar un rasgo positivo. No obstante, en ocasiones, resulta más simple y efectivo alcanzar dichos objetivos mediante el reconocimiento de las fortalezas preexistentes y su aplicación en diversos contextos.

Seligman (2011) ha promovido activamente la investigación y el fomento de aspectos clave, como el optimismo, la gratitud, las fortalezas personales y la búsqueda de significado en la vida, considerándolos fundamentales para alcanzar el florecimiento humano. Desde esta perspectiva, presenta el concepto de "florecimiento humano", que se concibe como un estado en el cual las personas operan a niveles excepcionales en todas las áreas de sus vidas. En este estado,

no solo experimentan bienestar personal, sino que también ejercen un impacto positivo en su entorno.

Por otro lado, Csikszentmihalyi (1988) enfatizó la importancia de la creatividad como un proceso fundamental para el desarrollo personal y el progreso, y presentó el concepto de "Flow" como un pionero en la investigación en este ámbito. El "Flow" se refiere a la capacidad de sumergirse por completo en una tarea, sin permitir que distracciones internas o externas desvíen la atención de lo que se está haciendo (Csikszentmihalyi, 1990). Durante este estado, se experimenta una gran satisfacción, lo que permite realizar las actividades con mayor fluidez. En este estado, cuerpo y mente están completamente integrados, lo que facilita un enfoque, concentración y seguridad, llevando a un rendimiento óptimo. Este enfoque no solo reconoce la creatividad como un medio para enfrentar situaciones adversas, sino también como una herramienta para resolver problemas y mejorar la calidad de vida en general (Poseck, 2006).

En este contexto, los temas de investigación de la psicología positiva, que incluyen bienestar subjetivo, optimismo, resiliencia, emociones positivas, fortalezas de carácter y talentos, pasión, sentido de vida y valores (Tarragona, 2013), no solo impactan en el desarrollo personal, sino que también desempeñan un papel crucial en la construcción de una vida significativa y satisfactoria.

En consonancia con los planteamientos teóricos respecto al desarrollo de las AC de Renzulli (2005) y Pfeiffer (2012), la psicología positiva ofrece un marco adecuado para dirigir programas de enriquecimiento que no solo persigan el éxito académico, sino que también fomenten el desarrollo integral de los estudiantes con AC, reconociendo y potenciando sus fortalezas individuales.

Pfeiffer (2012, 2017) presenta el modelo de las "fortalezas del corazón" diseñado para estudiantes con AC, consolidando así un enfoque integral en el estudio de las fortalezas humanas y su impacto en su bienestar, expuesto a continuación.

### ***8.1.1 Modelo de las fortalezas del corazón***

Pfeiffer llegó a comprender que los niños y niñas que tienen éxito en la vida poseen tres atributos importantes. Inicialmente, los denominó "fortalezas del corazón, la cabeza y el alma". El nombre evolucionó hacia un término más sencillo, "fortalezas del corazón" (Pfeiffer & Prado, 2021). Para él los tres atributos que constituyen las "fortalezas del corazón", marcan una verdadera diferencia en la vida de todos los menores que crecen para convertirse en adultos exitosos. Los tres pilares que sustentan su modelo son:

- Inteligencia emocional (IE);
- Habilidades sociales (HS);
- Fortalezas del carácter.

Cuando estas tres categorías de "habilidades blandas" están en funcionamiento conjunto, marcan una gran diferencia en los resultados exitosos y el bienestar de la vida de los jóvenes (Pfeiffer, 2012, 2017). Él considera que esta tríada de conceptos psicológicos, cuando se analizan juntos, proporciona mejores predicciones de resultados importantes en la vida, incluyendo éxito, salud psicológica, felicidad y bienestar subjetivo.

**Inteligencia emocional** - Desde que Daniel Goleman introdujo el concepto por primera vez en 1995, surgieron dos enfoques para abordar la inteligencia emocional: los modelos de habilidad y los modelos mixtos de habilidad (Pfeiffer, 2001). Ambos modelos buscan abordar la complejidad de la inteligencia emocional, pero difieren en el énfasis de la medición. Mientras que

los modelos de habilidad se centran en las capacidades específicas de procesamiento emocional, los modelos mixtos incorporan elementos más amplios de la personalidad y la disposición emocional.

El modelo de habilidad de la IE, propuesto por Peter Salovey y John Mayer (planteado por primera vez en 1990 y revisado posteriormente en 1997), tiene como objetivo estudiar el “procesamiento emocional de la información” (Extremera & Fernández-Berrocal, 2015); es decir, la relación que existe entre emoción e inteligencia, determinando en qué medida y cómo influyen las emociones, por ejemplo, en la toma inteligente de decisiones. En este sentido, se define la IE como “una habilidad para percibir, usar, comprender y manejar las emociones para facilitar el pensamiento” (Extremera & Fernández-Berrocal, 2015, p.19), dando lugar a cuatro habilidades fundamentales que operan de manera secuenciada y de menor a mayor complejidad (Caruso & Howe, 2015):

- Percepción emocional: observar las emociones propias y ajenas.
- Facilitación emocional: seleccionar la emoción requerida para una determinada situación y utilizarla como elemento favorecedor en el proceso de toma de decisión.
- Comprensión emocional: habilidad que permite interpretar, entender y etiquetar cada una de las emociones, así como entender el proceso de transición de una emoción a otra o la aparición simultánea de emociones.
- Manejo emocional: consiste en la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual (Extremera & Fernández-Berrocal, 2015).

La mayoría de los investigadores concuerda en que este conjunto de habilidades es crucial para lograr el éxito en la vida. En los primeros trabajos de Pfeiffer, sus escritos e investigaciones

sugerían que la IE podría ser la clave para ayudar a proteger las personas de conflictos psicológicos y emocionales, así como de problemas de salud mental. Sin embargo, resultó que estaba equivocado. Aunque su grupo de investigación realizó estudios y desarrolló una escala piloto de IE, llegaron a reconocer que la IE, aunque resulte un constructo psicológico muy atractivo por sí mismo, no era la "respuesta única" o independiente para garantizar una vida bien vivida, significativa y exitosa (Pfeiffer, 2001, 2012):

Nuestra investigación encontró que la Inteligencia Emocional, medida de diversas formas con las mejores escalas disponibles, mostró solo una correlación modesta con predictores, mediadores y moderadores de resultados importantes en la vida. (Pfeiffer, 2018, p.1)

A lo largo de los años de investigación, Pfeiffer se fue desencantado cada vez más con las medidas de IE existentes. Esto llevó a su equipo de investigación a desarrollar una medida única de IE que incorporara elementos tanto de los modelos de habilidad como de los modelos mixtos de IE.

A ese respecto, Woyciekoski y Hutz (2009) señalan que el saldo positivo de las investigaciones acerca del tema radica en que la IE destaca la noción de que el éxito y la adaptación en la vida diaria, en diversos ámbitos (personal, interpersonal y profesional), no dependen únicamente de la actividad intelectual. En realidad, estos aspectos están influenciados por otros factores como la sensibilidad emocional, las competencias emocionales y sociales, así como la capacidad de sentir y pensar de manera integrada para utilizar esta información en la creación de comportamientos estratégicos y en la resolución de problemas.

**Habilidades sociales** - Las habilidades sociales comprenden conjuntos de comportamientos que exhibimos en nuestra vida diaria y desempeñan un papel crucial en la

consecución de resultados positivos en nuestras relaciones interpersonales. Constituyen diversas categorías de comportamientos sociales presentes en el repertorio de una persona, los cuales contribuyen a la calidad y efectividad de las interacciones que se establecen con los demás (Del Prette & Del Prette, 2001).

Funcionalmente, las habilidades sociales se definen por la relación entre las instancias de respuestas observables en episodios de interacción social y los antecedentes (demandas o estímulos discriminativos) y consecuentes (observados o inferidos como probables a corto y/o mediano plazo) asociados a esas respuestas. Además de la función, la forma de la respuesta también es importante para caracterizarla como una habilidad social. La diversidad de combinaciones entre las características formales y funcionales de ciertas respuestas sociales constituye un amplio conjunto de clases de comportamiento que pueden clasificarse como habilidades sociales de comunicación, de asertividad, empáticas, de solución de problemas interpersonales, entre otras. Cada una de estas clases está generalmente compuesta por subclases, como, por ejemplo, preguntar, responder, estar de acuerdo, discrepar, instruir, cuestionar. (Del Prette & Del Prette, 2008, p.518).

A través de investigaciones clínicas y en programas para estudiantes con AC, Pfeiffer observó que tener un alto CI, por sí solo, no garantiza la protección de estudiantes brillantes que carecen de habilidades sociales o de fortalezas de carácter apropiadas para su edad. Reconoció que los jóvenes brillantes que exhibían habilidades sociales adecuadas para su edad, tales como esperar su turno, escuchar antes de hablar, no interrumpir a otros compañeros, ser educados, considerados y serviciales, y tener buenos modales, tenían un mayor éxito en programas altamente competitivos. Estos jóvenes se relacionaban mejor con sus compañeros, instructores y consejeros, eran

apreciados y forjaban amistades durante los programas residenciales de verano. Quedaba claro que las habilidades sociales eran cruciales en la vida de los estudiantes con AC exitosos. Al mismo tiempo, era evidente que los jóvenes con AC que carecían o no demostraban habilidades sociales apropiadas para su edad tenían más probabilidades de sentirse infelices, a menudo desanimados, emocionalmente distantes, solitarios y con problemas (Pfeiffer & Prado, 2021).

**Fortalezas del carácter** - Pfeiffer valoró la importancia de las fortalezas del carácter para el bienestar y la adaptación de los estudiantes con AC. Considerando la taxonomía de las 24 fortalezas del carácter y virtudes propuestas por Peterson y Seligman (2004), el laboratorio de investigación de Pfeiffer exploró diversas pruebas destinadas a medir estas fortalezas. Iniciaron la recopilación y catalogación de medidas, y luego llevaron a cabo estudios para identificar cuáles de estas fortalezas del carácter resultaban más relevantes en la vida de estudiantes exitosos. Su objetivo era desarrollar una escala de calificación de ítems que evaluara estas fortalezas del carácter (Pfeiffer & Prado, 2021). Pfeiffer identificó algunas fortalezas del corazón a las que podríamos prestar más atención mientras seguimos enfocándonos en las fortalezas mentales. De su teoría, hoy en día, se ha observado que seis fortalezas del corazón son particularmente significativas, descritas a continuación:

*Humildad.* Se refiere a estudiantes con AC que no buscan el protagonismo, que no se consideran de importancia inflada, como más especiales que los demás. Esta es una fortaleza del corazón particularmente desafiante para muchos estudiantes talentosos a quienes se les ha dicho repetidamente lo inteligentes y especiales que son. Lo opuesto a la humildad es la arrogancia, la presunción o la autoimportancia, una característica desagradable (Pfeiffer, 2013).

*Persistencia.* Es la habilidad de no desistir frente al fracaso (Peterson & Seligman, 2004). Pfeiffer notó que algunos individuos con grandes fortalezas mentales tienden a abandonar sus

iniciativas cuando se enfrentan a desafíos difíciles, sin completar lo que comenzaron. También observó a ciertos deportistas con habilidades atléticas considerablemente inferiores que demostraban una persistencia y determinación sorprendentes. Estos jugadores nunca parecían fatigarse ni darse por vencidos, mostrándose también altamente receptivos al entrenamiento y absorbiendo las instrucciones de manera excepcional. Con frecuencia, superaban a jugadores con una habilidad atlética considerablemente mayor (Pfeiffer, 2013).

*Amabilidad.* Él sostiene que muchos estudiantes evidencian actos de bondad y compasión. Esta fortaleza del carácter no necesariamente resultará en calificaciones elevadas en una clase ni garantizará la admisión temprana a una prestigiosa universidad. Tampoco facilitará la realización de un descubrimiento científico revolucionario. Sin embargo, en la vida, la amabilidad es una cualidad fundamental. Prevé de manera positiva el éxito profesional, anticipa relaciones personales más satisfactorias y pronostica un mayor sentido de felicidad personal (Pfeiffer, 2013).

*Gratitud.* refiere a ser consciente y agradecido por las cosas buenas que suceden y tomar el tiempo para expresar aprecio y agradecimiento. La vida se percibe mejor como un regalo y no como una carga (Pfeiffer, 2013).

*Entusiasmo.* El fervor por la vida es una valiosa fortaleza del corazón. Y es un predictor importante del éxito en la vida adulta. El entusiasmo persistente es una maravillosa combinación de dos fortalezas del corazón, especialmente para los estudiantes que están trabajando en experimentos o proyectos desafiantes, cuando la solución no es evidente y no llega tan rápidamente. Las fortalezas mentales como el CI solo pueden llevar a los estudiantes hasta cierto punto en el mundo real. El entusiasmo persistente mientras se trabaja en problemas difíciles puede marcar la diferencia entre el descubrimiento y el éxito definitivos y el fracaso (Pfeiffer, 2012).

*Alegría.* Las personas alegres, con sentido del humor, tienden a alegrar el día de todos los demás. El humor y la alegría son poderosos antídotos contra la depresión. Muchos individuos altamente exitosos a quienes he conocido atribuyen la fortaleza del corazón del humor como particularmente importante (Pfeiffer, 2013).

Bajo el concepto de "fortalezas del corazón", Pfeiffer y su equipo de investigadores destacan la importancia de estas fortalezas para mejorar el funcionamiento socioemocional de los jóvenes. Para él, las fortalezas del corazón tienen la misma relevancia que las "fortalezas de la cabeza", las cuales a menudo reciben una atención excesiva en las escuelas. Esto nos lleva a un punto importante: la conexión entre los tres componentes de las fortalezas del corazón refuerza el enfoque global de la persona.

Entender el concepto de florecimiento implica abordar la percepción y promoción de un estilo de vida que se sitúa en un rango óptimo de funcionamiento humano. Por eso no se puede entender el florecimiento humano de manera aislada, sino como un conjunto de elementos interrelacionados, donde la inteligencia emocional, las habilidades sociales, las fortalezas del carácter y la creatividad se entrelazan de manera intrínseca. Este proceso se ve directamente influenciado por las relaciones que cultivamos en nuestra vida diaria, resaltando la importancia de nutrir conexiones positivas para alcanzar un estado óptimo de bienestar (Peterson & Seligman, 2004). Ante eso los objetivos de este estudio son:

- Explorar cómo el concepto de florecimiento humano se manifiesta en la vida de un adolescente con altas capacidades.
- Analizar la manifestación de la inteligencia emocional, habilidades sociales y fortalezas del carácter mediante la exploración de pensamientos, sentimientos y/o acciones individuales de dicho estudiante con altas capacidades.

## 8.2 Método

La investigación se enmarcó en un estudio cualitativo que adoptó el método fenomenológico. Dentro del panorama cualitativo de la investigación, se pueden identificar diversos tipos de investigación fenomenológica. Amatuzzi (2009) destaca seis de ellos, siendo el enfoque de la fenomenología psicología humanista de particular interés para nosotros.

Este tipo de investigación fenomenológica se caracteriza por explorar la experiencia humana desde una perspectiva que incorpora principios fundamentales de la psicología humanista. En este contexto, se busca comprender la riqueza y singularidad de las vivencias individuales, centrándose en aspectos como la subjetividad, la auto interpretación y la autenticidad en la percepción y comprensión de la realidad. Este modelo se orienta hacia el estudio profundo de la experiencia humana, explorando aspectos subjetivos y personales para capturar la esencia de las vivencias.

Como investigador, debe comenzar con un encuentro con el fenómeno en alguna situación concreta. Esto corresponde a la recopilación de datos de cualquier investigación científica. Se puede hacer en forma de entrevistas, observación participante o investigación de intervención, por ejemplo. El investigador recoge información no sólo de su reflexión personal sobre su experiencia como expresión de la experiencia común de la humanidad (como sucede en la fenomenología filosófica); Recopila información de forma sistemática, entrando en alguna situación previamente elegida o de alguna manera planificada (Amatuzzi, 2009, p.97).

El diseño metodológico de este estudio se estructuró de manera cuidadosa y sistemática. En primer lugar, se delimitó el objeto de estudio, centrándonos en el florecimiento del talento de

un joven con AC. Este florecimiento se manifestó a través de sus habilidades en áreas como la escritura, el arte, las emociones y las relaciones sociales. El periodo de estudio abarcó dos años, durante los cuales el joven participó en el programa Amentúrate.

La metodología adoptada incluyó una comprensión global de los significados presentes en todo el material producido por el joven durante el periodo de estudio. Posteriormente, se realizó una reducción del material, implicando la interpretación y comprensión de la estructura fenoménica, con el objetivo de identificar conexiones significativas entre los distintos elementos.

El siguiente paso consistió en dirigirse hacia una articulación de estas conexiones, utilizando el modelo de fortalezas del corazón de Pfeiffer como eje conductor. Esta elección proporcionó un marco conceptual sólido para el análisis.

Finalmente, se construyó una resignificación de la interpretación del fenómeno, profundizando en la comprensión de las manifestaciones observadas.

En la investigación fenomenológica, se comprende que la interpretación del fenómeno por parte del investigador inevitablemente ejerce influencia en el análisis de los datos y en el desarrollo de las descripciones (Giorgi 2012). La presencia del "yo del investigador" en todo el proceso no solo es inevitable, sino que también agrega una capa adicional de comprensión y perspectiva a las interpretaciones fenomenológicas. Esto destaca la necesidad de ser consciente de la subjetividad del investigador y reconocer cómo su propia experiencia y perspectiva pueden moldear la comprensión del fenómeno estudiado.

### ***8.2.1 Participante***

Alex (nombre ficticio), en el momento de su participación en el taller de Arquitectura de Vida, entró con 12 años y terminó con 14 años y cursaba el 1° y 2° año de Educación Secundaria

Obligatoria, en una escuela pública urbana con media sobresaliente en su histórico escolar. Vivía con su madre, su padre y su hermano menor en Santander. Es el primogénito de la familia. Sus padres tienen estudios universitarios y tienen una vida laboral activa. Su madre es profesora de educación física e imparte clases en colegios de Santander. Posee buen nivel de inglés, fruto de haber vivido en Inglaterra. Su padre es empresario del ámbito deportivo. Alex participó en el programa Amentúrate en dos ediciones (2019-20 y 2020-21), por la coyuntura de la pandemia.

El informe psicológico clínico de Alex concluye con un CI global de 152 puntos, desglosado en una inteligencia verbal de 147, una inteligencia espacial de 141 y un razonamiento perceptivo de 121. Presenta un perfil de Alta Capacidad como alto rendimiento, que según Pfeiffer (2012) se refiere al rendimiento destacado que los estudiantes demuestran en la vida real, en este caso en la escuela y el arte. Fue evaluado en 4<sup>a</sup> de primaria. Además, es miembro activo de ACAACI.

Alex tuvo la oportunidad de vivir en un entorno familiar saludable que favorecía su potencial, además de contar con condiciones de vida seguras en términos de recursos materiales, educativos y tecnológicos.

### ***8.2.2 Contexto: programa Amentúrate - taller Arquitectura de Vida***

El programa Amentúrate, como se mencionó anteriormente, proporciona talleres transversales que incluyen actividades relacionadas con el desarrollo socioemocional, la creatividad y el autoconocimiento.

Uno de estos talleres fue el de Arquitectura de Vida, que se llevó a cabo en dos ediciones diferentes (2<sup>a</sup> edición 2019-20 y 3<sup>a</sup> edición 2020-21). Este taller tenía como objetivo estructurar los proyectos de vida de los participantes, así como orientar su futuro vocacional a través

herramientas y metodologías activas. Consistió en 10 sesiones quincenales desde octubre hasta mayo, cada una con una duración de 2 horas, con una media de 10 estudiantes por edición. La primera edición se desarrolló de manera virtual debido a las medidas sanitarias impuestas por la Pandemia de Covid-19, mientras que la segunda se llevó a cabo de manera presencial, siguiendo las medidas de seguridad correspondientes.

El taller fue implementado tanto por la autora de esta tesis como por la directora de tesis, ambas psicólogas especializadas en las áreas de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico. Las sesiones tenían como propósito establecer un espacio propicio para compartir experiencias e intercambiar aprendizajes. Como parte de las sesiones, los participantes construirían un portafolio personal virtual que incluiría sus reflexiones, producciones artísticas y el material trabajado durante las sesiones.

Esta construcción se vio influenciada por uno de los elementos del modelo de Enriquecimiento Escolar de Renzulli y Reis (1997), conocido como el "Portafolio Total de Talentos". Según Morano (2021), los objetivos del portafolio son: recopilar la información académica del estudiante, clasificar información personalizada sobre los intereses y preferencias de aprendizaje del estudiante, actualizar periódicamente la información del portafolio, analizar el talento del estudiante y tener presente sus objetivos profesionales y académicos, y decidir sobre las medidas a adoptar para atender las necesidades.

Dado que el taller de Arquitectura de Vida tenía una periodicidad y una intencionalidad diferente de la escuela, decidimos utilizar la herramienta centrándonos en dos de estos objetivos: clasificar información personalizada sobre los intereses y analizar el talento de los adolescentes participantes del taller.

Para lograr nuestro objetivo, los portafolios incluían producciones artísticas de los jóvenes (realizadas antes o durante el taller), escritura creativa, respuestas a pruebas psicológicas, inventario de intereses, entrevistas, fotografías, relatos de experiencias y dinámicas de grupo. Este material condensa la mayoría de nuestra fuente de datos. Además, el portafolio de Alex contenía la mayor cantidad de material personal, en términos cuantitativos y cualitativos, lo que justificó la elección de analizar su florecimiento durante el tiempo en que estuvo en el programa.

Alex formó parte de la primera edición del taller de manera virtual y fue invitado a continuar en algunas actividades presenciales de la segunda edición, debido a su interés y motivación personal en mantener relaciones sociales con el grupo de mentees y mentores. Sumado a la condición del Covid-19, que dificultó la interacción, el participante demostró perseverancia y adaptabilidad en su compromiso con el programa.

Durante el período que participó en Amentúrate, estuvo muy presente y activo.

- Participo en 10 talleres formativos: astronomía: Explorando el universo; Arte y conciencia expandida; Viaje al centro... de la fotónica; Acércate a las bacterias; ¿Cómo saber si lo que leemos en los libros de historia fue verdad?; El arco iris para saber si estás enfermo; Nanomateriales aplicados a la energía y al medio ambiente; Diseccionando y reconstruyendo bandas sonoras; No todas las celdas son una cárcel: descubre todo lo que puedes hacer con Excel.
- Participo en 3 talleres transversales: El cerebro: manual de uso; Descubre tus poderes de estudiante; Arquitectura de vida.
- Otras actividades: Producto final de videojuego; Noche de los Investigadores; proyecto de energía eólica para feria de ciencia de la universidad; actividad *Escape Room*; actividad final de curso;

La conexión resultante favoreció la recopilación de datos provenientes de otras fuentes, como entrevistas con la madre y observaciones directas del comportamiento de Alex en diferentes contextos.

### **8.2.3 Fuentes de datos**

**Pruebas psicológicas:** Se administraron instrumentos autoadministrados de forma colectiva a los participantes del taller Arquitectura de Vida (2º edición 2020-2021), del programa Amentúrate en la Universidad de Cantabria, con un tiempo promedio de aplicación de 5 a 20 minutos. A cada participante se le informó sobre el objetivo del estudio y se le pidió que firmara un consentimiento de participación voluntaria, en el cual se destacaba la naturaleza anónima de la información proporcionada por ellos.

- *Test de Inteligencia Emocional -TMMS-24-* que está basado en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Mayer et al. (2001).
- *Escala AF5 reducida* de García-Grau et al. (2014). El autoconcepto representa el conjunto de conceptos internamente consistentes y jerárquicamente organizados acerca de diferentes dimensiones humanas y puede ser entendido como el conjunto de pensamientos y sentimientos que una persona tiene acerca de sí misma (Londoño et al, 2019). Los ítems del cuestionario de autoconcepto AF5 fueron tomados de Tomas y Oliver (2004). Se basa en el modelo multidimensional y jerárquico.
- *La Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido - MSPSS* está compuesta por 12 ítems, los cuales recogen información del apoyo social percibido por los individuos en tres áreas: familia, amigos y otros significativos. El desarrollo y mayores antecedentes de esta escala se encuentra en Zimet et al (1988).

**Entrevista:** Fue realizada una entrevista semiestructurada con la madre de Alex para rescatar informaciones acerca del desarrollo social, emocional y comportamiento autodidacta de Alex, además de informaciones de la situación económica familiar. Se caracteriza por cinco preguntas abiertas y el tiempo de duración fue de 45 min.

**Cartas motivacionales:** Las tres cartas motivacionales: la de Alex, la de sus padres y la de su tutor de estudio, fueron utilizadas como fuente de datos. Se inició el análisis de las cartas motivacionales de 2019, ya que estos textos eran un punto cero; es decir, la redacción no estaba influenciada por la participación en el programa, ya que se prepararon antes de ingresar. De esta manera, las motivaciones se pudieron valorar como expectativas previas y se pudieron conocer los rasgos individuales de Alex antes de las experiencias de mentoría universitaria. Las cartas se configuraron como una fuente interna y externa, es decir, una fue escrita por él mismo y las otras dos provenían de personas distintas a él.

**Texto autodescriptivo:** Vamos a analizar un texto autodescriptivo de Alex escrito en diciembre de 2020, específicamente dirigido al taller de Arquitectura de Vida. En este caso, se le pidió a Alex que redactara un texto de manera libre y creativa. Este texto, además, sirvió como la introducción al portafolio de talentos, una presentación personal que abordaba la pregunta fundamental: ¿Quién soy yo?

**Producción artística** – un dibujo que él eligió para ilustrar su talento en el portafolio del taller de Arquitectura de Vida. Un dibujo que regaló a una profesora del programa Amentúrate.

**Microrrelato:** Analizar un texto escrito por Alex. Un microrrelato, que redactó en 2021 para participar en un concurso de redacción promovido por la UC, del que resultó ganador. La propuesta de construir un microrrelato que versase sobre la ciencia cotidiana, sobre la

ciencia en el día a día con un número máximo de 150 palabras. Como resultado del microrrelato, llevamos a cabo una breve entrevista sobre el proceso de creación de la escritura con tres preguntas abiertas, que se describen a continuación.

### **8.3 Análisis de datos**

#### **8.3.1 Pruebas psicológicas**

**Test de Inteligencia Emocional -TMMS-24-** Los resultados en IE reflejan atención emocional adecuada (30 puntos); poca claridad emocional (18 puntos) o una pequeña capacidad de identificar y clasificar emociones y una capacidad de reparación emocional adecuada (26 puntos).

**Escala AF5 reducida** - Sus resultados en autoconcepto presentan mayores puntuaciones en el factor familia (28 puntos); seguidos del factor social y emocional ambos con 22 puntos, factor académico (19 puntos) y factor físico (17 puntos). El autoconcepto general es bueno de 108 puntos. El autoconcepto se refiere a la percepción que cada persona tiene de sí misma en un momento determinado, y se estructura a partir de creencias positivas o negativas que implican una permanente autoevaluación (Londoño et al., 2018). Alex ha obtenido una puntuación más alta en el Autoconcepto Familiar, que se refiere a su percepción de implicación, participación e integración en el entorno familiar. Este resultado indica la importancia de la familia en su construcción personal e identidad. Por otro lado, su puntuación más baja se dio en el Autoconcepto Físico, que se refiere a la percepción que tiene de su propio cuerpo y habilidades físicas. Aunque esta puntuación está en la media general, no implica necesariamente insatisfacción con su apariencia, salud, habilidades físicas y comportamientos relacionados con el cuerpo. Simplemente indica que, en este momento, estas percepciones no son las más valoradas por él.

**La Escala Multidimensional de Apoyo Social Percibido – MSPSS** – sus resultados presentan apoyo social percibido de la familia muy fuerte (26 puntos), bien como de amigos y personas relevantes con 25 puntos respectivamente.

### **8.3.2 Entrevista con la madre**

La transcripción a continuación proviene de la entrevista con la madre de Alex, donde se le preguntó acerca de la infancia de Alex. Su respuesta destaca la hiper sensibilidad sensorial de Alex:

“Fue nuestro primer hijo el primogénito. Éramos jóvenes e inexpertos cuando nació, y recuerdo claramente que fue un bebé que lloraba mucho antes de dormir. Mi dé cuenta tarde de su alta sensibilidad a los sonidos, las luces y la ropa, lo cual lo estimulaba en exceso y le dificultaba conciliar el sueño. Desde su infancia ha demostrado ser muy observador y curioso. Su sensibilidad táctil se reflejaba en una aversión a las etiquetas de la ropa a las costuras de los calcetines.” (Madre,2021)

Las personas altamente sensibles son aquellas que reaccionan intensamente a sonidos, luces y otros estímulos sensoriales. Gere et al. (2009) recopilaron datos sobre las sensibilidades sensoriales de niños/niñas con AC, encontrando que son más sensibles al entorno y tienen respuestas emocionales más intensas que los niños/niñas de inteligencia promedio. Estos hallazgos respaldan la idea de diferencias significativas en la modulación sensorial en personas con AC, contribuyendo a nuestra comprensión de sus características. Los investigadores también hipotetizaron que estas sensibilidades podrían influir en las habilidades para resolver problemas y estar relacionadas con desafíos en la interacción social.

Esta cuestión también se evidencia en la respuesta de la madre cuando se le preguntó acerca de la escolarización de Alex. Ella describe las dificultades de adaptación de Alex a entornos escolares más grandes, especialmente en clases más ruidosas cuando tenía 6 o 7 años.

“Con 1 año, Alex comenzó en la guardería. A los 2 años ingresó en la escuela y a los 5 años ya había aprendido a leer. Al entrar a la primaria, cambiamos de escuela debido a la incompatibilidad de horarios en el comedor; no le gustaba la comida y prefería no comer allí. Nos trasladamos a una escuela en Sardinero, pero no se adaptó bien. La clase era bulliciosa, con muchos niños, siendo la mayoría varones. En el recreo, la mayoría jugaba fútbol, pero a él no le gustaba, quedando solo. Después de 2 años, decidimos cambiarlo a un colegio en Ceuta, donde su hermano asistía a la guardería. Este lugar ofrecía comidas caseras y un ambiente familiar. Aunque se adaptó bien inicialmente, con el tiempo se sintió frustrado y aburrido con la metodología tradicional basada en libros y cuadernillos. A partir de esta edad, le permitíamos tomar decisiones respecto a su educación. Fue él quien solicitó el cambio y se trasladó a una escuela en Los Castros, que también era pequeña, familiar y tenía pocos niños. Se sintió muy a gusto y cómodo allí. En la secundaria, asistió a Las Llamas y tiene planes de estudiar bachillerato internacional.” (Madre, 2021)

Este relato pone de manifiesto que, a lo largo de su trayectoria escolar, Alex ha cambiado de escuela en seis ocasiones, lo que implica haber pasado, en promedio, alrededor de dos años en cada institución educativa. Se su hiper sensibilidad presentaba barreras que complicaban su interacción, ya sea debido al ruido, al fútbol o al aburrimiento. Sin embargo, también ofrecía

oportunidades para la readaptación, el autoconocimiento y la búsqueda de soluciones para enfrentar estas situaciones novedosas y desafiantes.

Su sensibilidad se refleja claramente en su destacada habilidad lingüística. Después de ser evaluado con AC en cuarto grado de primaria, Alex comienza a poner en práctica su capacidad para redactar historias, expresando su capacidad para percibir y plasmar sus pensamientos en papel. Participa activamente en concursos de redacción de relatos tanto dentro como fuera de la escuela, lo que le valió el reconocimiento de su talento, como se evidencia en las declaraciones de su madre:

“Sí, Alex ha participado en varios concursos de escritura en el Instituto y ha logrado ganar premios en estos eventos. Además, participó en un concurso fuera del instituto, abierto a toda la comunidad, donde también recibió un premio en efectivo. Estos concursos estaban centrados en la redacción de relatos. E Amentúrate, específicamente, ganó el premio por la escritura de un microrrelato”. (Madre, 2021)

El concurso al que hacía referencia la madre en el que ganó un premio en efectivo, es el certamen regional de relatos cortos llamado Justas Literarias, organizado por el Instituto Marqués de Santillana de Torrelavega. Esta competición, en su undécima edición lanzada en 2018, tenía como objetivo estimular la creatividad de los estudiantes de Bachillerato y Secundaria de diversos centros de la comunidad autónoma.

Esto resalta las características personales de Alex, como su persistencia en la escritura, el disfrute de esta actividad como algo placentero, su capacidad para percibir su entorno de manera única, así como su valentía para expresar y compartir sus pensamientos.

Se destaca en la entrevista de la madre otra característica relacionada con Alex: su autodidactismo. Cuando preguntamos cómo Alex aprendió a dibujar, su madre nos dice:

“Dado que a mí me gustaba dibujar, solía ayudar a Alex con sus tareas escolares. Recuerdo que me preguntaba cómo dibujar un perro, y yo le enseñaba. Con el tiempo, a medida que crecía, comenzó a buscar tutoriales en YouTube para perfeccionar sus habilidades. Nunca he hecho un curso de dibujo.” (Madre, 2021)

Preguntamos si Alex seguía con el canal de video en YouTube y ella respondió:

“Alex tenía un canal donde editaba vídeos de anime y series. No se dedicaba a los videojuegos, utilizaba un programa llamado After Effects para añadir música y efectos especiales. Lo hacía junto con un amigo y los publicaba. Aprendió a usar el programa descargándolo y viendo tutoriales. Sin embargo, Alex ha decidido regalar el canal a su amigo y ahora ya no se dedica a la edición de vídeos así.” (Madre, 2021)

Según Barrón et al. (2015), el concepto de autodidactismo hace referencia a la capacidad de un individuo para moldear su propia educación, siendo el arte de aprender por sí mismo. En este contexto, los autores sostienen que una parte significativa de la formación de Alex provendrá de su autodidactismo, por lo que es crucial proporcionarle herramientas cognitivas y heurísticas para desarrollarse como un agente reflexivo de sus propios procesos de aprendizaje. Destaca como observador perspicaz, incluso de sí mismo

### ***8.3.3 Carta motivacional***

En la Figura 21 se describe la carta motivacional de Alex. Al analizar la carta motivacional del alumno, es posible establecer una relación entre la taxonomía de Peterson y Seligman (2004)

y el contenido de la carta motivacional. De esta forma, podemos identificar las fortalezas que se relacionan con la adquisición y el uso del conocimiento: desde la más básica desde el punto de vista evolutivo (curiosidad) hasta la más compleja (perspectiva). Y también fortalezas emocionales relacionadas a coraje y valentía con actuaciones conscientes dirigidas a objetivos encomiables, realizados ante fuertes adversidades y que no se sabe con certeza si serán conseguidos o no.

## Figura 21

### *Carta motivacional de Alex*

*“He conocido Amentúrate a través de mis padres. Me parece un programa muy interesante y una buena oportunidad para aprender cosas nuevas. He leído los talleres y, a pesar de que me gustan varios, mi preferido es el de Astronomía. El tema del universo me apasiona, me parece increíble, y me gustaría aprender mucho más. Soy un niño que disfruto con nuevos retos y tengo muchas ganas de aprender. El colegio me aburre un poco, aunque este año he tenido un profesor genial que me ha propuesto investigar sobre temas que no conocía y he estado más motivado. Tengo muchas aficiones, pero sobre todo disfruto haciendo deporte, leyendo y jugando a la Play con mis amigos.”*

Por ejemplo:

- *Me parece un programa muy interesante y una buena oportunidad para aprender cosas nuevas.*
- *Soy un niño que disfruto con nuevos retos y tengo muchas ganas de aprender.*
- *He leído los talleres y a pesar de que me gustan varios, mi preferido es el de Astronomía.*

Los subrayados indican las fortalezas de la curiosidad, el interés, la búsqueda de lo nuevo y la apertura a la experiencia hacen referencia al propio deseo de experimentar y conocer de Alex. La curiosidad es el sistema emocional/motivacional positivo orientado hacia una forma alternativa

de pensamiento, la actividad y la autorregulación de las experiencias e informaciones nuevas y cambiantes (Kashdan & Yuen, 2004).

Según los investigadores de la psicología positiva, tener ganas de aprender cosas nuevas es algo que puede estar presente a lo largo de toda la vida y una fortaleza importante asociada a salud mental y bienestar. Ahora bien, Giménez (2010) nos alerta que posiblemente sea en la infancia y la adolescencia, donde esta fortaleza juegue un papel más significativo por estar fuertemente relacionada con el contexto escolar. Además:

- *El colegio me aburre un poco, aunque este año he tenido un profesor genial que me ha propuesto investigar sobre temas que no conocía y he estado más motivado.*
- *El tema del universo me apasiona, me parece increíble y me gustaría aprender mucho más.*
- *Tengo muchas aficiones, pero sobre todo disfruto haciendo deporte, leyendo y jugando a la Play con mis amigos.*

Los subrayados revelan las fortalezas de perseverancia y vitalidad de Alex. La perseverancia puede ser entendida como la persecución voluntaria de un objetivo a pesar de las dificultades y los obstáculos (Tice et al., 2004). Desde la psicología positiva se aborda la perseverancia, no como una obcecación, sino como la capacidad de tomar la decisión de cuándo seguir actuando y cuándo abandonar. Pfeiffer (2013) resalta esta fortaleza en su modelo como un elemento crucial para que los jóvenes logren el éxito en el futuro. En ese aspecto observamos que Alex (con 12 años) no tiene la opción de abandonar el colegio, pero se puede observar cómo persiste en continuar los estudios a pesar de los obstáculos (como el aburrimiento) buscando alternativas para alcanzar el objetivo final.

Vivir de forma apasionada y con energía, como si la vida fuera una aventura se refleja en la escritura de Alex. El implicarse en conocer, descubrir y tener ánimo para hacer las cosas. Deci y Ryan (2000) describen la vitalidad como un aspecto dinámico del bienestar relacionado con la experiencia subjetiva de energía y estar lleno de vida. Guarda relación tanto con una vitalidad física (encontrarse bien, sin fatiga ni enfermedad) como con una vitalidad psicológica (sentirse motivado, a gusto con uno mismo y con los demás, libre de tensiones, etc.).

Pfeiffer (2013) sostiene que el entusiasmo es un predictor significativo del éxito. El fervor por la vida representa una valiosa fortaleza del corazón. Así, es posible observar que Alex presentaba, en el inicio del programa Amentúrate, rasgos individuales positivos con especial motivación en la búsqueda de conocimiento como objetivo principal para inscribirse en el programa de mentoría.

La Figura 22, en la página siguiente, es la carta motivacional de los padres de Alex. En la carta, destacamos las fortalezas que se vinculan con la virtud de la sabiduría, como el gusto por la adquisición y aplicación del conocimiento. La curiosidad hacia *un alto y variado nivel de intereses* son fortalezas percibidas por los padres, que hacen referencia al propio deseo de experimentar y conocer de su hijo.

Al final de la carta, se resaltan las habilidades sociales de Alex en relación con su grupo de amigos y características de personalidad. En este contexto, la sensibilidad y la empatía emergen como importantes rasgos personales. Además, se menciona que es *bastante perfeccionista*, lo que nos lleva de nuevo a la fortaleza de la persistencia o perseverancia.

## Figura 22

### *Carta motivacional de los padres de Alex*

*“Recientemente hemos descubierto el programa Amentúrate a través de la Asociación ACAACI (Asociación Cántabra de Apoyo a las Altas Capacidades Intelectuales), nos ha parecido muy interesante y nos gustaría que nuestro hijo XXXX pudiese formar parte de dicho programa. Creemos que le puede aportar algo que desde casa o desde la escuela sería más complicado. XXXX es un niño con un alto y variado nivel de intereses relacionados con el mundo intelectual, artístico y deportivo. Le encanta la lectura, sobre todo novelas y comics de ciencia ficción y aventuras, así como el cine o series televisivas de cualquier género y documentales relacionados con el universo. Se le da muy bien el dibujo, y debido a su interés por la ciencia ficción disfruta dibujando personajes de dicho género y también del manga. En cuanto al deporte, practica skate, escalada y juega en un equipo de fútbol. Respecto a su personalidad y características emocionales es un niño muy sensible y empático. Disfruta de las relaciones sociales, es muy abierto y tiene multitud de amigos. Es observador y demuestra mucha curiosidad por saber de todo. Le gusta probar nuevas aficiones y es bastante perfeccionista. Quedamos a la espera de su respuesta. Reciba un cordial saludo”.*

Pfeiffer destaca que el entusiasmo persistente es una maravillosa combinación de dos fortalezas del corazón. Mientras que las fortalezas mentales, como el CI, pueden llevar a los estudiantes hasta cierto punto en el mundo real, el entusiasmo persistente al enfrentar problemas difíciles puede marcar la diferencia entre el descubrimiento y el éxito definitivos, o el fracaso (Pfeiffer, 2012).

La Figura 23 expone la carta del profesional de educación de Alex. Fue escrita por su profesor tutor de secundaria.

### Figura 23

#### *Carta motivacional del profesional de educación de Alex*

*XXXX se ha incorporado este curso a nuestra clase. No obstante, no es difícil ver en él desde el primer día a un alumno ejemplar. Destacar a uno de sus muchos dones sería olvidar muchos otros no menos importantes. Aun así, diré que es un niño amable, sensible, preocupado por el otro, agudo observador, de vocabulario, comprensión, expresión y comunicación ricos. XXXX tiene una envidiable curiosidad, acorde a su interés por TODO lo que le rodea. Además, su persistencia, su auto exigencia y su capacidad de trabajo y de extrapolación le dan herramientas para conseguir sus objetivos. Capaz de trabajar de forma autónoma y en grupo. Atento a las indicaciones y capaz de ser crítico y ponerlas en tela de juicio. Es eficaz y resolutivo. Un programa como Amentúrate canalizaría, daría salida a estas “ganas de aprender” de XXXX. Le facilitaría esos cauces para conducir su interés, su curiosidad, le abriría nuevas puertas, nuevos campos, le estimularía. Así pues, Amentúrate sería un RETO que mantiene y potencia todas esas cualidades de XXXX. Se nos antoja herramienta valiosa para que todo este potencial no se adormezca. XXX Tutor*

Uno de los criterios para evaluar una fortaleza personal es que se manifieste en las conductas del individuo, que perdure a lo largo del tiempo y que se repita en diferentes contextos. La virtud de la sabiduría, también se manifiesta claramente en la carta del tutor. El deseo de conocer, expresado como *el interés por TODO lo que le rodea*, destaca como una fortaleza de Alex, resaltada en letras mayúsculas por el tutor. Además, al observar los subrayados, se destacan las habilidades sociales de Alex, especialmente su habilidad comunicativa, que el tutor describe como *rica*.

Asimismo, se resalta su preocupación por los demás y su capacidad para trabajar de manera autónoma y en grupo. Se reitera la fortaleza de la persistencia entusiasta, mencionada anteriormente. Como novedad, destaca la fortaleza de la justicia, resaltando la capacidad crítica de Alex y su habilidad para cuestionar y poner en tela de juicio las situaciones. El tutor destaca que es eficaz y resolutivo en este aspecto. Peterson y Seligman (2004) destacan el papel de la justicia

en cuanto una fortaleza cívica, de deber, de trabajo en equipo. Se refiere a una persona dedicada y reconocida como comprometida, respetuosa, leal, imparcial y que respeta las diferencias. También manifestó preocupación por el adormecimiento del potencial de Alex sugiriendo la necesidad de entornos externos creativos que fomenten su florecimiento.

Para ilustrar la carta del tutor, hemos elegido una fotografía que fue registrada en el portafolio del taller de Arquitectura de Vida. Esta imagen captura momentos, escenarios y expresiones que, con frecuencia, resultan difíciles de describir con palabras. La fotografía proporciona una perspectiva única y complementaria, agregando un elemento visual que enriquece la narrativa y brinda una representación más completa de la experiencia de Alex *por TODO que le rodea*.

#### **Figura 24**

*Fotografía de la actividad final de remo*



Nota: Archivo propio Programa Amentúrate

La fotografía registra una actividad de fin de curso realizada en junio de 2021. Presenta a Alex como uno de los participantes en el barco. La imagen refleja la diversidad de intereses de Alex al participar en distintas actividades del programa. En este caso específico, captura un momento de interacción social durante una actividad de trabajo en grupo, donde los participantes aprenden a remar juntos. Este ejercicio formaba parte de un desafío final que implica remar en el mar con un grupo de compañeros. La imagen no solo testimonia la participación de Alex en actividades físicas y de trabajo en equipo, sino que también resalta la importancia de la interacción social y la superación de desafíos en el desarrollo integral de sus habilidades.

#### ***8.3.4 Texto autodescriptivo***

En el taller Arquitectura de vida se invitó a los estudiantes a crear un portafolio personal durante el transcurso de las 10 sesiones virtuales previstas para el año 2020/2021. En cada uno de ellos se propuso una actividad para: o promover el autoconocimiento; o la creatividad; o el área de interés del alumnado. La primera actividad solicitada fue que los estudiantes se presentaran a través de un texto, un dibujo o una foto. ¿Quién soy yo? Alex realizó las tres cosas: una foto (no la utilizaremos por mantener su anonimato), un dibujo (será analizado en secuencia) y un poema. A continuación, el poema que lo describe:

## Figura 25

### *Texto autodescriptivo de Alex: Poema autobiográfico*

*Mi autorretrato aquí presento,  
que espero, no sea un tormento.*

*Por las mañanas soy como un perezoso,  
pero nada risueño o bondadoso,  
sino malhumorado y muy mosqueado,  
cual toro toreado, en una plaza encerrado.  
Y es que todo, todito, me molesta,  
y, sin embargo, no tengo respuesta.*

*Pero esto dura bien poco,  
Enseguida se me pasa, y soy otro.  
Como el Doctor Jekyll y el Señor Hyde  
¿Es que en mi cuerpo habitan Bonnie y  
Clyde?*

*Me muevo más que las alas de un colibrí,  
Y soy tan testarudo como un jabalí.  
Amable y dócil como una suave brisa,  
Escandaloso cuando me da la risa*

*...Soy como un perezoso, pero nada risueño o bondoso, sino malhumorado y muy mosqueado(...) o (...) Amable y dócil como una suave brisa, escandaloso cuando me da la risa...*

*Ahora vamos con la prosopografía,  
Y con un poco de geografía;*

*Muy típica de España,  
es mi piel tostada y aceitunada,  
mis pestañas son negras y alargadas,  
rasgos heredados de un bisabuelo de  
Málaga.*

*Se mezclan con mis lunares y mis pecas,  
que son de unos antepasados belgas.*

*Para terminar, no quiero olvidar,  
que también tengo un apellido francés,*

*Puestos a imaginar, quiero pensar,  
Que mi arte lo heredé de un pintor como  
Manet.*

En este texto, queremos destacar la creatividad como un rasgo importante de Alex. Si en 2019 Alex tenía ganas de aprender, demostraba intereses y apertura en experiencias, en 2020 se manifestó a través de otro estilo de escritura. Así, desde una organización de pensamiento más básica que se observa en la producción de la carta motivacional, se valora su escritura, después de un año, una elaboración más compleja, organizada por rimas y estructuras de poema que se asocia a un dominio específico de la lengua, como los versos, estrofas, rima, vocabulario, entre otros. Así

como su tutor lo describió “*agudo observador, de vocabulario, comprensión, expresión y comunicación ricos*” (tutor, 2019).

De manera general, podemos afirmar que una persona creativa es aquella que produce ideas y conductas que son reconocidas como nuevas y originales y que tienen un valor adaptativo, es decir, que tiene repercusiones positivas para la propia persona o para los demás (Peterson & Seligman, 2004).

Alex utiliza su creatividad y el humor para hacer comparaciones graciosas entre su estado emocional y comportamientos animales: *sino malhumorado y muy mosqueado, cual toro toreado, en una plaza encerrado*. Destaca las semejanzas existentes entre dos distintos elementos utilizando una estructura de escrita que resalta estas conexiones: *Me muevo más que las alas de un colibrí, Y soy tan testarudo como un jabalí*. A esto se refiere el pensamiento asincrónico que implica la capacidad de procesar información de manera no lineal, permitiendo la conexión de ideas aparentemente no relacionadas. Esto le permite romper con patrones convencionales y encontrar soluciones fuera de lo común. La asincronía en el pensamiento implica una flexibilidad mental que facilita la apertura a ideas inesperadas y la capacidad de combinar conceptos de manera única (Amabile, 1983).

La creatividad se nutre de este tipo de pensamiento, ya que la generación de ideas novedosas a menudo requiere la capacidad de ver más allá de las conexiones obvias. Por eso Alex es capaz de asociar características geográficas a características físicas y personales: *Ahora vamos con la prosopografía, Y con un poco de geografía; Muy típica de España*. La mente asincrónica de Alex puede saltar entre conceptos de manera no lineal, creando asociaciones inusuales que pueden llevar a la concepción de soluciones innovadoras: *es mi piel tostada y aceitunada, mis pestañas son negras y alargadas, rasgos heredados de un bisabuelo de Málaga*.

Otra fortaleza que se evidencia en esta escritura es, además de la creatividad y la autenticidad, los conceptos de integridad y honestidad que ayudan a definir como el rasgo que poseen las personas que se sienten seguras por ser como son, responsables de sus sentimientos y conductas, sinceras consigo mismas y con los demás (Sheldon & Lyubomirsky, 2004). En este contexto, hacemos alusión a la habilidad de describir sus características físicas y emocionales con perspicacia y humor. Según la psicología positiva la integridad presenta correlaciones con medidas psicológicas de bienestar como el ánimo positivo, la satisfacción con la vida, la apertura a la experiencia, la empatía, la autoactualización y la responsabilidad (Deci & Ryan, 2000).

Como ilustración visual que refleja la práctica repetitiva del humor y la búsqueda de ideas alternativas en su escritura, adjuntamos una fotografía del portafolio de Alex. Esta imagen (Figura 26) corresponde a un ejercicio final de evaluación llevado a cabo con los participantes del taller de Arquitectura de Vida en junio de 2021. En este ejercicio, se solicitó a los participantes que escribieran un mensaje breve o realizaran un dibujo sobre su experiencia en el taller. Posteriormente, se les pidió que tomaran una fotografía de su creación para su divulgación.

La propuesta incluía el uso de un gran cuadro de papel cartón con información del programa Amentúrate, destinada a destacar las acciones de manera estéticamente atractiva. Los estudiantes debían crear un mensaje personal y colocarlo en un cuadro de diálogo de cómic para componer la imagen. Este enfoque creativo permitió a los participantes expresar sus experiencias de manera única.

## Figura 26

*Fotografía con el mensaje en ruso: actividad de Arquitectura de Vida*



Nota: Archivo propio taller Arquitectura de Vida.

El uso de cuadros de diálogo de cómic agrega un elemento gráfico y narrativo, lo que puede hacer que las reflexiones de los participantes sean más impactantes y accesibles para quienes observan la imagen. De hecho, esto se manifestó de manera particular en el caso de Alex, quien escribió su mensaje en ruso, a diferencia de sus compañeros que lo hicieron en inglés o con iconos. La traducción de lo que escribió fue *Eres feo*, y luego, con las manos, formó un corazón. La broma radica en engañar a quienes ven la imagen, ya que, al desconocer el idioma, podrían interpretarlo de manera diferente a lo que realmente significaba. De otra parte, la elección de Alex de utilizar una broma en ruso, combinada con la formación de un corazón con las manos, demuestra su preocupación por evitar ofensas brutales. Se destaca también la valentía y habilidad de desafiar el modelo solicitado, utilizando el humor creativo como una alternativa de resolución de problemas.

La repetición y la evolución de las fortalezas de Alex identificadas en sus escrituras demuestra que los adolescentes son capaces de idear alternativas y de imaginar nuevas soluciones, de enfrentarse a los problemas de una forma creativa, sensible, humorada y resiliente.

### **8.3.5 Dibujo**

La Figura 27, es el dibujo que Alex ha seleccionado para incluir en su portafolio, destacándolo como una muestra representativa de su talento artístico. Utilizo un lápiz negro y un rotulador rojo sobre un folio A4 blanco. Él mismo justifica la elección del dibujo diciendo:

“Cuando empecé a dibujar más en serio, este fue uno de mis primeros dibujos. Me gusta mucho. Me parece muy bonito el contraste del blanco y negro con el sol rojo.”

(Alex, 2020)

Se trata de un dibujo de un joven samurái, realizado en tonos negros, pero con un juego de sombras y luces que otorgan movimiento y textura a la ilustración. El personaje lleva un sombrero chino, pantalones largos y una camiseta corta. Además, sostiene una espada samurái y una banda que ondea desde su cadera mientras está ubicado en un campo.

En la ilustración, destaca un sol redondo en el fondo, de color rojo, que contrasta con los tonos negro, gris y blanco predominantes en el dibujo. Se observa un hábil juego de perspectiva y profundidad, donde el sol al fondo aparece más pequeño mientras el personaje está inmerso en la hierba. Las formas geométricas, como el círculo del sol y el cono del sombrero, junto con las líneas curvas de la cinta/banda, contribuyen a esta perspectiva dinámica. La idea de perspectiva se acentúa en la cinta/banda, que hábilmente va agrandando a medida que se acerca al espectador.

**Figura 27**

*Dibujo: El samurái de Alex*



Nota: Archivo personal de taller Arquitectura de Vida

La posición estratégica del personaje en el lado izquierdo del papel subraya la atención cuidadosa a la profundidad del movimiento de la banda, logrando así la sensación de que flota en el aire. Este diseño consciente de la composición crea una escena visualmente impactante, donde la interacción entre las formas, colores y la disposición del personaje contribuyen a transmitir una sensación de movimiento y vida en la imagen.

La ausencia de un rostro visible es notable, ya que el sombrero oculta la cara del personaje. Se infiere que representa un personaje de estilo manga, con características orientales evidentes en

la vestimenta, la presencia de letras en japonés, la espada sujeta a la cadera y la alusión al círculo rojo, reminiscente de la bandera de Japón. La elección de estas características contribuye a la identificación cultural del personaje, sugiriendo fuertemente una conexión con la estética japonesa y el género manga.

Scribano (2003) afirma que, con múltiples trazos, formas, colores, objetos e interacciones en el papel, los dibujos se convierten en medios para formar la voz del sujeto, permitiéndole recuperar aspectos de su identidad ocultos en el silencio y reinterpretar la realidad desde su reconocimiento potencial. ¿Qué el dibujo dice de las fortalezas del corazón de Alex?

El dibujo refleja la habilidad de Alex para representar imágenes con destreza motora, calidad en los trazos y un conocimiento técnico destacado en aspectos como la profundidad, la luz, la sombra y el color. La tridimensionalidad conseguida en el cono del sombrero a base de un degradado entre luz y sombra ejemplifica eso. Además, sugiere un gusto pronunciado por la cultura oriental, una afinidad que su madre menciona en la carta motivacional: "Se le da muy bien el dibujo, y debido a su interés por la ciencia ficción disfruta dibujando personajes de dicho género y también del manga" (Padres, 2019).

Es cierto que su obra no constituye una creación original, sino más bien una reproducción, una versión que probablemente haya tomado como referencia, como se evidencia en la Figura 28, donde se encuentran ejemplos idénticos de ese dibujo publicados en Pinterest. No obstante, esto no disminuye su mérito, sino que, por el contrario, demuestra la habilidad de Alex para identificar áreas que considera menos logradas, como las mangas y el sombrero, y mejorarlas. Es destacable que Alex se atreva a perfeccionar aspectos que le parecen menos resueltos. Un ejemplo notorio es la solución que aporta al degradado del sombrero, una contribución propia y muy acertada. Es

importante destacar que él reconoce que este dibujo es uno de sus primeros trabajos, lo cual es admirable.

### Figura 28

*Ilustraciones de Samuráis de Pinterest*



Nota: [www.pinterest.es](http://www.pinterest.es)

Neckel (2010) sostiene que "existe un funcionamiento de la memoria a través de la imagen, el color y los modos de circulación de las imágenes a lo largo de la historia, que nos ayudan a comprender tanto lo expresado como lo no expresado" (p. 29). ¿Qué representa el Samurái en la memoria colectiva?

La imagen del samurái se erige como uno de los símbolos más icónicos de Japón. Según Dávila et al. (2023), la presencia del samurái data de más de mil años y ostenta una relevancia significativa en la cultura japonesa. Durante ese período, se consolidó como una figura popular y reconocida que trascendió hasta Occidente gracias a sus frecuentes apariciones en diversos textos y películas. Esto quiere decir que la pintura de Alex no es una novedad, una excepcionalidad artística, sin embargo, lo hace en una coyuntura determinada y, en consecuencia, otros significados a entender.

Según estos autores, aunque guerreros violentos, los samuráis se adherían a estrictas normas de cortesía hacia sus oponentes. Asimismo, llevaban a cabo rituales peculiares antes y después del combate: inicialmente, se presentaban ante el adversario mencionando su nombre, linaje y una lista de sus hazañas más destacadas. Al concluir el enfrentamiento, el samurái victorioso, antes de ejecutar a su contrincante, elogiaba su valentía demostrada en la contienda.

Otro atributo distintivo del samurái es su espada, la cual figura en el dibujo de Alex y es conocida como *katana*. Según Dávila et al. (2023) la *katana* es una espada curva de un único filo que siempre se lleva en la cintura del samurái reservándose para las batallas más importantes. Además, esta arma guarda una conexión íntima con su portador al representar el alma misma del samurái. Si por algún motivo su *katana* no se encuentra en manos del propietario, ya sea por haberse extraviado o haber sido vendida, el samurái pierde su alma y razón de ser.

El *Bushido*, que significa "el camino del guerrero", consistía en un código estricto seguido por el guerrero samurái que implica valores de lealtad, honor y sinceridad. Los samuráis, a través de su dedicación a estos principios, no solo eran hábiles en el arte de la guerra, sino que también se esforzaban por mantener una integridad moral elevada en todas las facetas de sus vidas. Su influencia perdura como una parte fundamental de la rica historia y tradiciones de Japón (Dávila et al., 2023).

La elección del dibujo de Alex no solo revela su destreza artística, sino también sus valores arraigados en una cultura donde la honra, la justicia, el coraje y la lealtad son fundamentales. Esto sugiere no solo su habilidad técnica, sino también una fuerza de carácter que se refleja en la elección de representar símbolos significativos como el samurái y en la transmisión de valores fundamentales a través de su obra. Su dedicación a estos principios éticos, plasmados en la representación artística, añade una capa adicional de profundidad y significado a su trabajo,

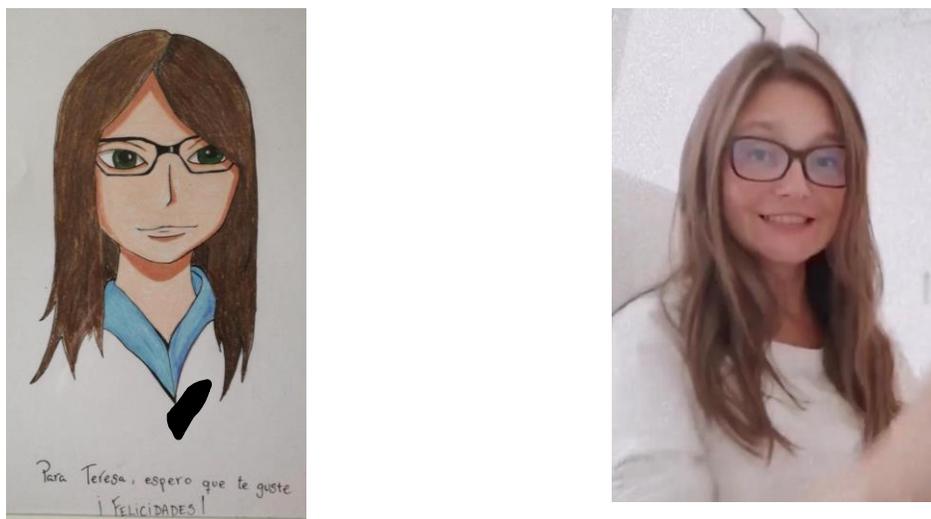
mostrando no solo su destreza creativa, sino también una conexión personal con los valores que estos símbolos representan.

Desde una perspectiva más subjetiva, al contrastar los dibujos de Alex con aquellos de Pinterest, se observa en la obra de Alex una menor expresión de fuerza, tensión y agresividad, pero en cambio, se percibe una mayor suavidad y ligereza en la imagen en su conjunto. El porte del samurái en el dibujo de Alex no destaca tanto por un pecho prominente, orgulloso o desafiante. Más bien, se presenta como un samurái de menor estatura, con menos presencia física y una expresión menos violenta. ¿Podría reflejar una autorrepresentación personal?

El segundo dibujo que presentamos es un retrato de una profesora del programa Amentúrate.

### **Figura 29**

*Dibujo de la profesora y su foto real*



Nota: Archivo personal de la profesora.

Se trata de una representación realizada con lápices de color sobre una hoja de papel blanco. El dibujo logra capturar con detalle las características personales de la profesora, destacando sus

gafas, su cabello largo y moreno, así como la suavidad de los trazos faciales. La Figura 29 se expone el dibujo en comparación con una foto real de la profesora para que se pueda identificar la cualidad y el talento de Alex.

La elección de tonos claros para la ropa, el énfasis en los ojos y la delicadeza en los trazos finos de la boca y la nariz generan la incertidumbre sobre si reflejan la sensibilidad de Alex al captar las características distintivas de la profesora o si son manifestaciones de las técnicas de dibujo aprendidas del género Manga.

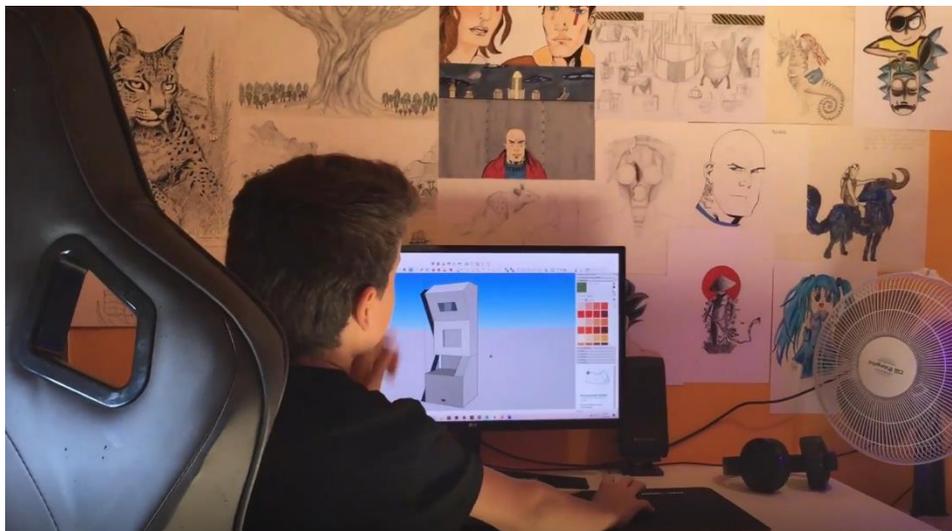
Esta interpretación sugiere una fusión de la percepción personal y las habilidades adquiridas, dando lugar a una representación única y matizada. Este enfoque confiere al retrato una sensación de suavidad, inocencia y pureza. Además, se observan influencias del estilo Manga, género que apasiona a Alex, en los detalles de los ojos, el cabello y el uniforme escolar del retrato. Estas características reflejan la admiración de Alex por el estilo distintivo del manga, añadiendo un toque personal y creativo al retrato de la profesora.

El dibujo, un regalo para su cumpleaños, culmina con una dedicación especial: "Para Teresa, espero que te guste". ¡Felicidades!" resaltando así su habilidad para transmitir sentimientos y aprecio por la belleza de una manera única.

Adjuntamos la fotografía a continuación (Figura 30) para mejorar la comprensión del dominio artístico de Alex, resaltando su talento tanto en el dibujo manual como en el digital.

**Figura 30**

*Fotografía de la habitación de Alex donde se visualiza una pared con dibujos personales*



Nota: Archivo propio Programa Amentúrate, 2020.

Esta imagen corresponde a un fragmento de un video creado por Alex y una colega, que representa el resultado final de la mentoría que llevaron a cabo en el programa Amentúrate en el año 2020. El proyecto se centró en la creación y construcción de escenarios y personajes para un videojuego que denominaron TRIBES. En la fotografía, Alex se encuentra en su habitación en casa, mostrando los dibujos que él mismo produjo para la composición del videojuego. La pantalla del ordenador exhibe el boceto de una construcción futurista que forma parte del escenario del juego virtual, creado por él.

Con esto, buscamos resaltar las habilidades técnicas de Alex, tanto en el dibujo manual como en el digital. Además, queremos reconocer su participación comprometida y afectiva en el proyecto al exhibir sus creaciones artísticas en la pared de su habitación, expresando un sentimiento de valoración por sus producciones individuales.

En la foto, se observa que no todos los dibujos fueron concebidos con el propósito del proyecto, como el samurái (descrito anteriormente) y el leopardo; sin embargo, forman parte de la decoración de su habitación. También es posible distinguir su estilo de dibujo, tanto para el *Cartoon* como para el Manga.

La foto también nos proporciona elementos para evaluar las condiciones socioeconómicas de Alex. Las herramientas tecnológicas, como el ordenador, la pantalla plana, la silla de videojuegos, la caja de sonido, los auriculares y los programas de edición, junto con el material artístico para la producción de los dibujos, como papel, lápices negros y de colores, y borradores de colores, indican condiciones materiales favorables para que Alex pueda desarrollar sus talentos en su propia habitación. Esto sugiere el respaldo y reconocimiento familiar que le brindan esta oportunidad.

### **8.3.6 Microrrelato**

En 2021, se establece un concurso que une la literatura, las artes y la ciencia, incentivando la creatividad de los mentorizados, con la propuesta de construir un microrrelato que versase sobre la ciencia cotidiana, sobre la ciencia en el día a día con un número máximo de 150 palabras. Alex fue el primero a enviar su producto de escritura y fue también el ganador. Abajo su producción.

En este tercer texto podemos observar la AC de Alex en función. Nuevamente se destaca su talento verbal, sus habilidades relacionadas con el lenguaje, su capacidad de comprensión, fluidez expresiva, capacidad de síntesis, dominio del vocabulario, aprendizaje de la lectura y escritura. También nos dan pistas sobre sus fortalezas personales para identificar a Alex como activo en la búsqueda de nuevos aprendizajes, en asumir riesgos en las propuestas, estar abierto a la experiencia, producir cosas nuevas. Tiene ganas de mejorar.

### Figura 31

#### *Microrrelato de Alex*

##### *UN DÍA MÁS*

*Yotaro estaba deseando que acabase su jornada laboral. Su trabajo consistía en supervisar a los robots mientras estos fabricaban piezas para la industria automovilística. Pasaba allí ocho horas. Se le hacían eternas. Todos los días lo mismo. A las ocho, su coche inteligente le llevaba a su casa, también inteligente. Durante el trayecto observaba las calles, desoladas, ni un alma. Solamente coches y robots.*

*Llegó a casa.*

*–Bienvenido, Yotaro. ¿Qué tal el día? –le preguntó la casa.*

*Yotaro ni contestó, estaba harto de la misma conversación diaria.*

*–La cena está lista –dijo la casa.*

*Empezó a anochecer, las luces de la casa se regularon, las ventanas se volvieron opacas. Yotaro saboreaba la cena y se regocijaba pensando en que ya llegaban las diez, la hora de máximo disfrute. Terminó y se sentó en el sofá.*

*–Esto es vida –exclamó Yotaro mientras se ajustaba sus gafas de realidad virtual*

Nota: Archivo propio del programa Amentúrate.

La crítica irónica hacia la contemporaneidad y la tecnología en el último párrafo, donde Yotaro exclama “*Esto es vida*” mientras ajusta sus gafas de realidad virtual, destaca la habilidad de Alex para expresarse de manera sutil, sarcástica o con un tono humorístico. En lugar de abordar directamente el tema de manera negativa o despectiva, establece un contraste entre lo expresado y lo que realmente se quiere comunicar. Este enfoque suele requerir un nivel más profundo de comprensión por parte del receptor para captar la crítica subyacente. La astucia presente en este comentario evidencia un riesgo creativo, ya que deja implícita la conclusión al receptor.

Podemos deducir la repetición de las virtudes del carácter en su escritura: la creatividad, el conocimiento, la valentía, el humor y la belleza poética. Asimismo, se observa una reiteración en el gusto por la cultura japonesa. La elección del personaje Yotaro, un nombre masculino en japonés y conocido en el mundo del manga refuerza esta conexión.

En una de las secciones del taller Arquitectura de Vida, tras ganar el concurso de microrrelatos, organizamos una breve entrevista con Alex y sus colegas de taller para explorar el proceso creativo detrás de la escritura del microrrelato que a continuación transcribimos. Estas conversaciones proporcionan pistas para comprender su enfoque creativo.

Al ser cuestionado sobre la inspiración detrás del nombre Yotaro, respondió: “Me inspiré en un personaje de un anime japonés.” (Alex, 2021)

Al ser preguntado sobre qué pensó al escribir, él respondió:

“Pues tenía que escribir unas 150 palabras y no me recuerdo de la temática, pero lo pensé en futuro, lo imagino como una vida monótona y rutinaria. Las calles vacías. Entonces crie la historia. Gustaría que el final quedara abierto para que las personas lo imaginasen.” (Alex, 2021)

¿Como es tu proceso de escrita?

“Bueno, más por la tarde. Cuando estoy solo, cuando me voy a ducha, en la cama. Lo imagino y escribo en cualquiera hoja que tenga.” (Alex, 2021)

Las respuestas breves y objetivas revelan a un joven de 13 años que no se siente completamente cómodo exhibiendo su talento ante sus compañeros y que no busca el protagonismo de manera exagerada. Pfeiffer (2012) destaca la fortaleza de la humildad como la primera entre las características notables. Sostiene que esta cualidad puede resultar particularmente desafiante para muchos estudiantes talentosos que han sido elogiados repetidamente por su inteligencia y singularidad. La manera en que Alex manejó su premio y los logros consiguientes demuestran su humildad y sencillez, exhibiendo habilidades sociales competentes para la situación.

## **8.4 Discusión de datos**

Entender el concepto de florecimiento implica abordar la percepción y promoción de un estilo de vida que se sitúa en un rango óptimo de funcionamiento humano. Por eso no se puede entender el florecimiento humano de manera aislada, sino como un conjunto de elementos interrelacionados, donde la inteligencia emocional, las habilidades sociales y las fortalezas del carácter se entrelazan de manera intrínseca. Según Peterson y Seligman (2004), este proceso se ve directamente influenciado por el entorno, y las relaciones que cultivamos en nuestra vida diaria, resaltando la importancia de nutrir conexiones positivas para alcanzar un estado óptimo de bienestar.

Ante la complejidad de comprender el fenómeno del florecimiento humano, abordaremos de manera resumida los datos presentados anteriormente utilizando las categorías del modelo de fortalezas del corazón de Pfeiffer, quien cree que la combinación de los tres conceptos psicológicos de su modelo, cuando se analizan en conjunto, ofrece predicciones más precisas sobre resultados cruciales en la vida.

Se observó que las fortalezas de Alex se manifestaron a través de sus pensamientos, sentimientos y acciones en su conducta, evidenciadas por diversas fuentes de datos, incluyendo las expresiones de sus padres y tutor a lo largo del tiempo y con cierta regularidad. También se destacaron las oportunidades y el entorno como elementos importantes en su florecimiento.

### ***8.4.1 Inteligencia emocional - IE***

Salovey y Mayer afirman:

La inteligencia emocional implica la capacidad de percibir, evaluar y expresar emociones con precisión; la capacidad de percibir y/o generar sentimientos cuando

facilitan el pensamiento; la capacidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad de controlar las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. (1990, p. 15).

Hemos podido conocer la Inteligencia Emocional (IE) de Alex a través de los resultados de las pruebas psicológicas, así como por medio de su texto autodescriptivo y la carta motivacional del tutor.

El *TMMS-24*, resulto en una inteligencia emocional adecuada, aunque se detectaba poca claridad emocional. Su autoconcepto que sugiere la percepción que Alex tenía de sí mismo en un momento determinado, fue positivo, siendo el autoconcepto familiar con mayor puntuación. Cuanto la prueba de Apoyo Social Percibido sus resultados apuntaran una fuerte percepción de apoyo social en todas las categorías. Es crucial señalar que estas pruebas revelaran creencias positivas o negativas de Alex, en un determinado espacio del tiempo, Salovey y Mayer (1990) destacan que la inteligencia emocional es susceptible de mejora a lo largo de la vida, con el paso de la edad y la acumulación de experiencias y por lo tanto implica una autoevaluación constante. Es decir que, en ese momento específico, en 2020, un periodo posterior a la pandemia, a la edad de 13 años, Alex demostró su capacidad para percibir, comprender y manejar emociones de manera satisfactoria. Sus resultados destacan la importancia de lo contexto familiar como crucial para su bienestar emocional, y señalan que su IE no se vio perjudicada por la pandemia en términos de salud mental.

Su habilidad de autopercepción también se destaca en su texto autodescriptivo, donde reconoce sus emociones y características personales de manera autocrítica y humorística. A través de la escritura, evidencia su capacidad de percepción y comprensión emocional al observar sus propias características físicas y emociones, comparándolas con comportamientos de animales o

características geográficas. Pone en evidencia su pensamiento creativo rompiendo con patrones convencionales y encontrando soluciones fuera de lo común.

¿Qué nos motiva a examinar la relación entre la inteligencia emocional (IE) y la creatividad, como plantean investigadores como Prieto et al. (2021)? Según estos autores, las emociones desempeñan un papel crucial en el proceso creativo. Aunque es cierto que, por lo general, las personas tienden a ser más creativas en estados de ánimo positivos, desde este enfoque se comprende que el estado emocional puede incidir en el proceso creativo.

En la carta del tutor, también se evidencia la IE de Alex reflejada en el contexto escolar. El tutor comenta: *Es un niño amable, sensible y preocupado por los demás... Está atento a las indicaciones y es capaz de ser crítico y cuestionarlas. Es eficiente y resolutivo.* En la carta del tutor, se destaca un testimonio externo que evalúa cómo Alex aplica su IE las actividades diarias del entorno escolar. Esto se evidencia tanto en su amabilidad demostrada en las interacciones con sus compañeros como en su eficiente capacidad resolutiva al abordar problemas.

Las manifestaciones de la IE de Alex subrayan la idea respaldada por Mayer et al. (2000) y Salovey et al. (2001), quienes argumentan que aquellos individuos que poseen conciencia de sí mismos y sensibilidad hacia los demás exhiben habilidades superiores para gestionar sus asuntos de manera más sabia y adaptada al contexto, incluso en situaciones desafiantes.

Afirman que los niveles elevados de IE están vinculados con las relaciones e interacciones sociales, habilidades sociales notables y comportamiento prosocial, que se describen detalladamente en la carta del tutor de Alex. Dichas relaciones se extienden incluso al ámbito familiar, como se evidencia en las pruebas psicológicas realizadas, que destacan relaciones familiares positivas. Además, aquellos con altos niveles de IE tienden a experimentar mayores niveles de optimismo y satisfacción con la vida, aspectos notorios en el caso de Alex.

Mayer et al. (2004) destacan que las personas emocionalmente inteligentes, suelen obtener puntuaciones elevadas en inteligencia verbal, como en otras formas de inteligencia, así como se refleja en el informe clínico de Alex. Esta capacidad no se limita únicamente al ámbito académico, ya que también se manifiesta en su disposición a estar abierto a nuevas experiencias y en su naturaleza sociable, como lo demuestra su adaptabilidad a lo largo de su trayectoria escolar, por los cambios de escuelas. Estos aspectos subrayan la integridad de la inteligencia emocional y su influencia positiva en diversos aspectos de la vida de Alex.

#### **8.4.2 *Habilidades sociales - HS***

Las habilidades sociales comprenden conjuntos de comportamientos que exhibimos en nuestra vida diaria y desempeñan un papel crucial en la consecución de resultados positivos en nuestras relaciones interpersonales. Del Prette y Del Prette (2005) argumentan que las habilidades sociales han sido consideradas, en la literatura del campo, como un factor que contribuye a la prevención de comportamientos problemáticos, incluyendo las habilidades de resolución de problemas interpersonales. La incidencia de comportamientos problemáticos en menores tiende a variar según el repertorio de sus habilidades sociales y también en función de indicadores sociodemográficos, como el género y el nivel socioeconómico.

Sostienen que las habilidades sociales adquiridas, mediante el aprendizaje, pueden potenciarse por ciertos contextos sociales en los que los menores se desarrollan. Por lo tanto, cada contexto social puede estimular o no el desarrollo de habilidades prosociales, lo que confiere a estas habilidades un carácter situacional.

Para clarificar las HS de Alex tomaremos como referencia la lista de chequeo de habilidades Sociales de Arnold P. Goldstein (1978), traducida y adaptada por Ambrosio Tomás entre 1994-95.

Entendiéndose a las Habilidades Sociales con un conjunto de habilidades y capacidades variadas como específicas para el contacto interpersonal y la situación de problema de índole interpersonal, así como socioemocional, desde actividades de carácter básico hacia otras de características avanzadas e instrumentales. (Goldstein et al., 1989)

Los autores crearon una lista con 50 habilidades sociales divididas en seis grupos, cada una con sus pasos conductuales para su inscripción, la que tomaremos como base para hacer la discusión de las habilidades sociales de Alex. En la Tabla 32 está descrito el grupo 1 y 2 de las habilidades sociales.

### **Tabla 32**

#### *Descripción de las habilidades sociales primarias y avanzadas*

<i>Grupo 1</i>	Primeras habilidades sociales. Habilidades primarias.	Escuchar; iniciar una conversación; mantener una conversación; formular una pregunta; dar las gracias; presentarse; presentar a otras personas; hacer un cumplido	sabe iniciar una conversación y mantener sus relaciones interpersonales.
<i>Grupo 2</i>	Habilidades sociales avanzadas	pedir ayuda; participar; dar instrucciones; seguir instrucciones; disculparse; convencer a los demás.	responsable fácilmente ayuda al próximo y es muy cortés

Nota: Elaboración propia con referencia a Goldstein et al. (1989).

En relación con las habilidades primarias, observamos que Alex presentaba conductas como escuchar, presentarse, dar las gracias y mantener conversaciones en los talleres a los que asistía. Como habilidades avanzadas, destacamos que se inscribió en más de 13 talleres en el programa Amentúrate, asistiendo a todos con una frecuencia del 100%. Además, demostró puntualidad, responsabilidad y compromiso al seguir las normas y reglas institucionales.

En el taller de Arquitectura de Vida, Alex formulaba preguntas y participaba de manera activa en los debates colectivos, reflexionando sobre los temas discutidos. Sobresalió al ser el

único estudiante que completó el portafolio virtual y entregó todas las actividades dentro de los plazos establecidos. Durante las interacciones con el grupo, era siempre uno de los primeros en responder y participar, facilitando la integración de los demás. Cuando fue invitado a participar en un proyecto para la feria de ciencias de la UC, se ofreció y asumió responsabilidades con el grupo.

Específicamente en lo que respecta a dar instrucciones y pedir ayuda, observamos estas habilidades en la actividad de *Escape Room*. Esta actividad formaba parte de la programación de la Noche de los Investigadores, un evento anual celebrado en toda Europa para acercar la investigación científica y la labor de los investigadores a la sociedad. El objetivo es la apertura de espacios académicos y científicos al público, y destaca la participación de la comunidad en diversas actividades durante esta jornada, que incluyen demostraciones, charlas y talleres interactivos para despertar el interés público en la ciencia y la investigación.

Los participantes de Amentúrate son invitados a participar de manera voluntaria. Alex participó activamente en el entrenamiento previo a la actividad y fue responsable de una de las salas del *Escape Room*. Siguió las instrucciones del juego, supo explicarlas a los compañeros que no habían participado en el entrenamiento, intentó resolver problemas y, en caso de no lograrlo, solicitaba ayuda.

Es importante destacar que los participantes en el juego eran mayores que Alex, pues eran mayoritariamente adultos. A pesar de esta diferencia generacional, Alex no se sintió intimidado. Demostró tranquilidad y cumplió con los acuerdos establecidos respecto a la vestimenta y el cumplimiento de los horarios.

Nuestra observación de la conducta de Alex en diversas actividades externas del programa Amentúrate nos lleva a la conclusión de que era un joven educado y amable, como mencionó el

tutor, quien lo describe como un "*alumno ejemplar*". También se reflejan en las manifestaciones de los padres, ya que no han presentado ninguna queja acerca de su hijo.

La Tabla 33 se describe las habilidades relacionadas con los sentimientos y habilidades alternativas. No repetiremos el análisis de las habilidades relacionadas con los sentimientos, ya que consideramos que en el análisis de la IE ya hemos demostrado las habilidades de Alex en relación con esto.

### **Tabla 33**

#### *Descripción de habilidades relacionadas con los sentimientos y habilidades alternativas*

<i>Grupo 3</i>	habilidades relacionadas con los sentimientos	conocer los propios sentimientos; expresar los sentimientos; comprender los sentimientos de los demás; enfrentarse con el enfado de otro; expresar afecto; resolver el miedo; autorrecompensarse.	Puede incluir en lo demás; es emocionalmente estable; conoce sus debilidades y fortalezas; y expresa sus sentimientos.
<i>Grupo 4</i>	habilidades alternativas	pedir permiso; compartir algo; ayudar a los demás; negociar; emplear autocontrol; defender los propios derechos; responder a las bromas; evitar los problemas con los demás no entrar en peleas.	sabe manejar sus emociones; evita conflictos es asertivo.

Nota: Elaboración propia con referencia a Goldstein et al. (1989).

A modo de complemento de las habilidades sentimentales, presento el dibujo, realizado por Alex, como manifestación de su afecto hacia una profesora del programa Amentúrate, lo tomamos como una demostración de afecto y manifestación del talento artístico. Y también la fotografía 1 que expone sus dibujos en la pared de su habitación como expresividad de su sentimiento de orgullo por sus propias creaciones.

En cuanto a conductas agresivas, de rabia o de pelea, no fueron observadas durante el período en que Alex participó en el programa Amentúrate. Fue un chico muy tranquilo, ponderado y con un buen autocontrol. En el taller de Arquitectura de Vida, donde participamos en juegos

como el UNO o el Piktureta con compañeros de la misma edad, demostró habilidades para ganar y perder con gracia.

Tenía la capacidad de bromear incluso en situaciones que podrían suponer una dificultad. En situaciones que exigían la toma de decisiones por parte de los estudiantes, Alex mostraba proactividad reflexiva, destacándose por su enfoque considerado y reflexivo. Además, no se puede pasar por alto las risas generadas con la escritura del mensaje en ruso cuando lo presentó entre los colegas. Esta actitud favoreció la creación de un espacio más distendido y lúdico, donde la originalidad y la creatividad fueron reconocidas y apreciadas. La capacidad de Alex para salirse de lo convencional y agregar un toque humorístico aportó una dimensión única y positiva al ejercicio final de evaluación

La habilidad de negociación, solicitar permisos y defender sus propios derechos se reflejan en los fragmentos de la entrevista con la madre. Por ejemplo, la capacidad de negociar el cambio de escuela comenzó temprano, al principio porque no le gustaba la comida y después porque no se adaptaba al entorno ruidoso. Después, se aburría en la escuela y luego realizó un cambio por iniciativa propia. Esto demuestra el aprendizaje de Alex en negociar con sus padres en situaciones que le causaban malestar, como el aburrimiento. Los cambios no fueron inmediatos ni arbitrarios. Alex pasó dos años intentando adaptarse, enfrentándose a sus frustraciones y emociones, lo que le llevó a desarrollar estrategias para afrontar la situación.

Con relación a las habilidades sociales frente al estrés (Tabla, 34), destacamos la capacidad de Alex para gestionar situaciones en la infancia donde la sensibilidad sensorial le causaba malestar. Alex tuvo que aprender a adaptarse al estrés, ya sea enfrentándose a situaciones o eligiendo retirarse. Los relatos de los padres, del tutor y nuestra observación en el programa coinciden en percibir que ha desarrollado bien estas habilidades.

**Tabla 34***Descripción de las habilidades de enfrentamiento al estrés y planeamiento*

<i>Grupo 5</i>	habilidades de enfrentamiento al estrés	formular una queja; responder a una queja; demostrar deportividad después de un juego; resolver la vergüenza; agregársela cuando le dejan de lado; defender a un amigo; responder a la persuasión; responder al fracaso; enfrentarse a los mensajes contradictorios; responder a una acusación prepararse para una conversación difícil; hacer frente a las presiones del grupo	tolerante a la frustración manejando por ejemplo un fracaso tiene madurez afectiva lo que puede hacer que sepa tomar decisiones incluso ser resiliente
<i>Grupo 6</i>	habilidades planeamiento	tomar iniciativas; discernir sobre la causa de un problema; establecer un objetivo; determinar las propias habilidades; recoger información; resolver los problemas según su importancia; tomar una decisión; concentrarse en una tarea	plantearse objetivos, organizados, concluir proyectos, culmina sus trabajos para llegar a las metas trazadas.

Nota: Elaboración propia con referencia a Goldstein et al. (1989).

Con respecto a la gestión de la vergüenza, destacamos que Alex muestra desenvoltura en presentaciones en grupo y en eventos escolares. En la Noche de Investigadores participó activamente en el stand, atendiendo al público de manera placentera, interactuando con el público en general de manera educada.

También fue premiado en el concurso de Microrrelato, participando en la ceremonia de premiación con gracia, seriedad y compromiso. Respondió de manera objetiva y educada a preguntas durante una entrevista. Su tutor lo describe como persistente, autoexigente, con una gran capacidad de trabajo y exploración, considerándolas herramientas clave para alcanzar sus objetivos.

Un ejemplo que ilustra la habilidad de no persuasión y enfrentar las presiones del grupo, destacando la capacidad de Alex para romper con el enfoque lineal en situaciones de toma de decisiones, se refiere a un ejercicio final de evaluación que solicitamos a los participantes de Arquitectura de Vida. La diferencia notable en la elección de Alex, en comparación con los demás participantes, fue escribir en ruso.

Entendemos que las HS abarcan tanto comportamientos verbales como no verbales. En esta situación, Alex demostró la habilidad de introducir un elemento gracioso y afectuoso como una alternativa de resolución de problemas. En este comportamiento específico, Alex tomó la decisión de expresarse utilizando otro idioma, arriesgándose y exponiéndose a lo diferente, saliéndose de lo común. Este acto no solo resalta su creatividad y habilidad para encontrar soluciones únicas, sino que también muestra su valentía al asumir riesgos y destacarse en situaciones sociales mediante la utilización de recursos humorísticos y afectivos.

En relación con las habilidades de expresar quejas, lidiar con el sentimiento de ser excluido, enfrentar el fracaso y abordar situaciones contradictorias o acusaciones, no pudimos observar estas situaciones directamente.

Las habilidades sociales y de planificación, hemos observado y ejemplificado estas habilidades en relatos anteriores. Resaltamos la contribución tanto en el desarrollo del videojuego TRIBES como en la creación del proyecto presentado para competir en un desafío en la feria de ciencias de la Universidad de Cantabria. En estas actividades, demostró sus habilidades sociales al tomar la iniciativa, reconocer su destreza en la edición de videos, ofrecerse para realizar las tareas, buscar informaciones, planear la ejecución del video y capacidad de trabajar en grupo.

#### ***8.4.3 Fortalezas del carácter***

El concepto de "fortaleza" fue acuñado por Peterson y Seligman en 2004 para describir la manifestación psicológica de la virtud o para referirse a los elementos psicológicos que constituyen las virtudes. En este contexto, "fortaleza" se refiere a las características psicológicas positivas que contribuyen al florecimiento humano.

Para que una fortaleza sea considerada como tal, debe manifestarse en la conducta de un individuo, ya sea en sus pensamientos, sentimientos y/o acciones. Además, debe ser evaluada de manera observable y tener cierto grado de generalidad en diferentes situaciones. Esto implica que la fortaleza no es específica de un contexto particular, sino que se manifiesta de manera consistente en diversas circunstancias.

La estabilidad a lo largo del tiempo es otro elemento clave. Esto significa que la fortaleza no es efímera, sino que se mantiene de manera constante a lo largo de la vida del individuo. La capacidad de mantener y demostrar esta fortaleza a lo largo del tiempo refleja su importancia y contribución al bienestar general y al funcionamiento positivo en diversas áreas de la vida.

Pfeiffer (2013, 2015) propone en sus investigaciones que seis fortalezas del carácter son especialmente relevantes en la vida de estudiantes exitosos, y las utilizaremos como referencia para nuestra discusión:

**Humildad/Modestia:** Se observa la fuerza de carácter de humildad, principalmente durante la premiación del concurso de microrrelato y en las actividades de grupo. La humildad de Alex se puede inferir de su disposición para aprender, reconocer sus habilidades sin alardear, asumir responsabilidades sin presunción, interactuar con compañeros sin prepotencia, ofrecerse para tareas y buscar soluciones sin egoísmo. Estas actitudes indican una actitud respetuosa, colaborativa y centrada en el bienestar del grupo en lugar de destacar individualmente.

**Persistencia:** La fortaleza de persistencia de Alex se manifiesta de manera notable en varias facetas de su vida escolar. Desde el inicio, destaca su dedicación al buscar una escuela que se adapte a su bienestar y pleno desarrollo. Esta persistencia subraya su determinación para asegurarse de contar con un entorno educativo que satisfaga sus necesidades de manera integral.

Otro indicio de su tenacidad se encuentra en su participación activa en concursos escolares y extraescolares, especialmente en la escritura de relatos y microrrelatos. Su esfuerzo continuo por involucrarse en estas competiciones refleja su compromiso y resistencia frente a desafíos creativos.

La habilidad autodidacta de Alex también se destaca al aprender a dibujar con su madre y, posteriormente, mediante tutoriales, incluyendo el proceso de edición de videos de anime. Este enfoque demuestra su persistencia en adquirir habilidades de manera independiente, mostrando una dedicación constante y resistencia a través del aprendizaje autodirigido. También se refleja en el proyecto final de Amentúrate con la creación del videojuego, donde Alex pone en práctica tanto sus habilidades manuales como virtuales para construir algo más grande y contextualizado.

Según el relato del tutor, la autoexigencia y el trabajo arduo de Alex son notables. Su capacidad para mantener altos estándares y su empeño en superar desafíos indican una fuerte voluntad de perseverar, incluso en situaciones demandantes.

Asimismo, la persistencia de Alex se evidencia en su proactividad y compromiso con las actividades extraescolares, aspecto que se ha mantenido incluso en el periodo de la pandemia y la falta de contacto social. Su dedicación constante a estas iniciativas revela una resistencia y determinación para alcanzar metas más allá del ámbito académico.

En conjunto, estos ejemplos ilustran la marcada persistencia de Alex en diferentes aspectos de su vida escolar y personal. Su tenacidad y determinación son elementos clave que caracterizan su enfoque y actitud perseverante en la búsqueda de sus metas, incluso en un contexto pandémico.

**Amabilidad:** La fortaleza de amabilidad de Alex se evidenció de manera significativa en diversas situaciones, mostrando su capacidad para relacionarse positivamente con los demás.

Durante los talleres del programa, contribuyó al convivio armonioso y alegre, creando un ambiente positivo y colaborativo para todos los participantes.

Además, Alex expresó su amabilidad a través de gestos concretos, como regalar un dibujo a su profesora, demostrando su afecto de manera tangible. Al colocar sus dibujos en la pared de su habitación, demuestra el aprecio que tiene por sus propias creaciones. Su disposición para ayudar y estar presente en momentos extras subraya su actitud considerada y atenta hacia las necesidades de los demás, lo cual va más allá de lo esperado.

La construcción de lazos afectivos con el profesorado indica la habilidad de Alex para establecer relaciones cercanas y positivas, lo que contribuye a un ambiente escolar más cálido y acogedor. Su gentileza en las conductas y la gracia en las bromas resaltan su capacidad para interactuar de manera amigable y positiva, agregando un toque de alegría al entorno.

El relato del tutor subraya la amabilidad de Alex en sus interacciones con los compañeros, mostrando una capacidad para relacionarse de manera respetuosa y considerada. En conjunto, estos ejemplos ilustran la constante disposición de Alex para crear un entorno positivo y relaciones afectuosas en su entorno escolar. Su fortaleza de amabilidad no solo se manifiesta en gestos concretos, sino también en la manera en que contribuye a un ambiente social armonioso y enriquecedor.

**Gratitud:** No hemos encontrado indicios de la fortaleza de gratitud en los relatos sobre Alex. Puede ser que esta característica particular no haya sido resaltada o que aún no se haya evidenciado claramente en las situaciones narradas. La gratitud se revela a través de la valoración y reconocimiento de los beneficios recibidos de otros, así como mediante la expresión de agradecimiento. Señales de gratitud pueden incluir manifestaciones verbales de agradecimiento, demostraciones de aprecio a través de gestos o una consciente valoración de las contribuciones de

los demás. La gratitud a menudo se manifiesta en contextos y relaciones específicas, y es plausible que expresiones de agradecimiento no hayan sido detalladas en los relatos proporcionados.

**Entusiasmo:** La fortaleza de entusiasmo de Alex se destaca claramente en los relatos proporcionados. Su apasionado interés por aprender cosas nuevas y su curiosidad por descubrir se evidencian de manera elocuente en las cartas motivacionales tanto de sus padres como del tutor. El entusiasmo de Alex se refleja en la producción constante de textos y dibujos creativos y afectivos, dejando su huella distintiva por dondequiera que vaya.

Su entusiasmo se manifiesta de manera activa a través de su participación en 13 talleres, aceptando con entusiasmo todas las propuestas adicionales ofrecidas y demostrando un compromiso en la conclusión de sus tareas. Estas acciones y actitudes ilustran no solo su deseo genuino de aprender y descubrir, sino también su capacidad para abordar diversas actividades con un enfoque entusiasta y dedicado. El entusiasmo de Alex no solo se limita al ámbito educativo, sino que también se manifiesta en su expresión creativa y en su disposición a participar activamente en diversas oportunidades. La producción del tráiler del videojuego evidencia su entusiasmo por la creación y su interés de participación en propuestas desafiantes.

**Alegría/Sentido del Humor:** La fortaleza de alegría o sentido del humor de Alex se manifiesta de manera vibrante, como se ha evidenciado en diversas instancias. En la actividad del taller de Arquitectura de Vida, su capacidad para escribir un mensaje en ruso para una foto refleja su creatividad y sentido del humor, proporcionando una evidencia clara de su habilidad para encontrar alegría en la expresión escrita en un idioma diferente.

Esta fortaleza también se destaca en su estilo de escritura, tanto en el poema autodescriptivo como en el microrrelato, donde su humor crítico e irónico se traduce en la forma en que aborda estos géneros literarios. También se manifiesta en la creación de personajes

secundarios en el videojuego, como las ratas, los murciélagos y los caballos marinos, que contribuyen a la armonía general del juego.

Adicionalmente, el humor de Alex se manifiesta en su participación en actividades grupales, donde hace bromas y comparte risas con sus compañeros. Estos elementos combinados ilustran una disposición alegre que contribuye positivamente a su experiencia y la de quienes lo rodean.

### **8.5 Conclusiones**

En conclusión, el estudio respalda la manifestación del florecimiento de un joven con AC de Cantabria en el contexto de un programa de mentoría universitaria. A través de sus expresiones personales, hemos logrado identificar la conexión entre el concepto de "florecimiento humano" y las producciones individuales.

El análisis realizado ha evidenciado de manera clara la manifestación de la inteligencia emocional, las habilidades sociales y las fortalezas del carácter en Alex. La percepción de que la combinación de estos tres conceptos psicológicos, cuando se analizan en conjunto, ofrece predicciones más precisas sobre resultados cruciales en la vida como: el éxito, la salud psicológica, la felicidad y el bienestar subjetivo.

Como nos enseña Pfeiffer (2012), no podemos prever la probabilidad de un logro sobresaliente en individuos con AC, pero sí podemos identificar algunos factores que podrían influir en este proceso. En el caso de Alex, el trabajo duro y la práctica deliberada son características que encontramos manifestada en sus actividades. También fortalezas como la persistencia, el entusiasmo, el humor, la justicia y la humildad.

En las producciones textuales de Alex se pudo observar la mejora en la calidad técnica de la escritura, más allá de la imaginación, la creatividad y la trascendencia como fortalezas que han evolucionado, integrado y asentado a rasgos personales al largo del tiempo.

Al abordar la inteligencia emocional de Alex, los resultados de las pruebas psicológicas y el texto autodescriptivo evidencian su capacidad de reconocer sus emociones y características personales de manera autocrítica. Se destacaba el papel del entorno familiar como crucial para su bienestar emocional.

En cuanto a las habilidades sociales, fue posible observar su capacidad de socialización en las actividades del grupo, tanto en el ámbito virtual como en el presencial. Sus habilidades comunicativas favorecen sus interacciones, y su amabilidad y empatía contribuye a la creación de vínculos y lazos de amistad, tal y como ha sido descritos por su tutor y sus padres, y como se ha comprobado por sus actitudes en el taller de Arquitectura de Vida.

Valorar la creatividad, pero también observar lo silenciado, lo ausente, la memoria en las producciones artísticas de Alex fue una grata experiencia. Dedicar una descripción e interpretación a principios éticos, plasmados en la representación artística, añade una capa adicional de profundidad y significado a sus trabajos, mostrando una conexión personal con los valores que estos símbolos representan.

A pesar de su corta edad, Alex deja huellas en sus textos y dibujos, revelando su potencial y "florecimiento" a través del proceso de construcción y consolidación de su identidad. Estos materiales nos alientan al mostrar que sus capacidades cognitivas y emocionales pueden contribuir a un desarrollo pleno y feliz.

Con este estudio hemos planteado líneas de acción metodológica que abren los caminos de la expresividad y del encuentro intersubjetivo para generar lecturas que potencien las posibilidades de otras maneras de enfocar de intervención con alumnado de AC.

Se espera que los resultados puedan ampliar la comprensión de la dimensión socioemocional de estos individuos. También se pretende que los resultados sirvan como apoyos para prácticas educativas que aborden el proceso de desarrollo del talento, así como impulsar directrices para programas de formación de docentes y psicólogos.



## CONCLUSIÓN FINAL

Esta Tesis Doctoral ha tenido como objetivo principal contribuir al conocimiento científico sobre las AC en Cantabria, marcando un hito al ser la primera investigación doctoral en este campo específico. A lo largo de este proceso, hemos explorado y analizado diversas variables, incluyendo la motivación, representación social y características socio emocionales, mientras consideramos cuidadosamente la influencia de la condición de género en este contexto.

Las investigaciones, análisis, discusiones, lecturas y reflexiones realizadas para esta tesis han ampliado significativamente la comprensión de los sentidos construidos en torno a la educación de las AC, no solo en Cantabria y a nivel mundial. En este sentido, la tesis revela cuestiones recurrentes y persistentes a lo largo del tiempo y en diferentes países, destacando la repetibilidad como una dimensión clave de la historicidad de la educación de las AC en España.

Como señala Silva (2016), lo repetible se convierte en una ventana que nos permite explorar las diversas formas en que el sujeto se relaciona con el lenguaje, el sentido y la memoria. En este proceso, se manifiestan dinámicas complejas donde lo mismo y lo diferente, la paráfrasis y la polisemia desempeñan un papel crucial en la estabilidad referencial de los objetos del discurso.

Es en este interrogante: ¿qué es lo que se repite?, donde encontramos la esencia de la historicidad del fenómeno de las AC. A lo largo de nuestras investigaciones, hemos identificado patrones recurrentes en las percepciones, prácticas y desafíos asociados a la educación de personas con AC, revelando similitudes notables que trascienden fronteras geográficas y temporales. Con esta pregunta, se invita a reflexionar sobre la naturaleza específica de las repeticiones identificadas en la tesis, abriendo la puerta para analizar y discutir en detalle los patrones comunes observados en la investigación.

## **9. Dificultad epistemológica para nombrar y conceptualizar el fenómeno**

A lo largo de esta tesis doctoral, hemos confrontado la dificultad epistemológica de asignar nombres y conceptualizar de manera precisa el fenómeno de las AC. Este desafío ha motivado nuestra búsqueda constante por profundizar en la comprensión de las corrientes de la problemática. Al abordar esta dificultad, hemos reconocido la necesidad de entender las limitaciones inherentes, así como las oportunidades que surgen de ellas. Estas limitaciones, lejos de ser obstáculos insuperables, se han transformado en valiosas oportunidades y desafíos que nos han llevado a considerar de manera más profunda y reflexiva la educación del alumnado con AC en la comunidad de Cantabria.

Con esto queremos decir que la historia de la educación de estudiantes con AC ha evolucionado teóricamente, en lo que se respecta a la conceptualización del fenómeno, como se ha evidenciado en el marco teórico, y buscamos ir más allá, intentando comprender si en la práctica educativa estos cambios son visibles. En concreto, nos hemos cuestionado lo siguiente: ¿Las tesis doctorales españolas analizadas muestran estos cambios en sus textos? ¿Las cartas motivacionales de familiares y profesionales de la educación reflejan en alguna medida dichos avances? ¿La representación social de los estudiantes universitarios ha evolucionado también?

Los resultados del Estudio 1, producto de la revisión de las tesis doctorales en España sobre AC, revelan notables tendencias en la terminología utilizada para describir el fenómeno de las AC. Se observa una clara preferencia nacional hacia un uso más amplio de la expresión "Altas Capacidades", alineándose con las normativas establecidas. Es importante destacar que, en los últimos cinco años, se ha evidenciado la adopción de conceptos multidimensionales para caracterizar este fenómeno. Esto se reflejó en la diversidad de metodologías y el empleo de distintos instrumentos de investigación identificados en las tesis analizadas.

Se constata que el paradigma del desarrollo y de la modificación curricular para alumnado AC están ganando mayor relevancia tanto en la investigación como en la práctica educativa, tanto a nivel nacional como específicamente en Cantabria. Este cambio de enfoque promueve una comprensión más completa y holística de las AC, alejándose de la simple evaluación del CI como único criterio de identificación.

Es posible afirmar que las producciones académicas analizadas y la normativa legal (nacional y local) están alineadas con estos modelos paradigmático. Este alineamiento se refleja claramente en los datos estadísticos, evidenciando un aumento en la identificación del alumnado con AC, como se detalla en los gráficos presentados en los referentes estadísticos. Estos hallazgos resaltan la evolución en la comprensión y abordaje de las AC en el contexto educativo español y, específicamente, en la región de Cantabria en los últimos años.

La descripción de los resultados del Estudio 2, centrado en las motivaciones de jóvenes con AC, respalda de manera consistente esta evolución en la comprensión del fenómeno. Se destaca de ellos cómo la necesidad de autonomía se posiciona como la motivación principal para buscar un programa de mentoría, en contraposición a la necesidad de competencia. Este hallazgo indica que la AC cognitiva no se presenta como la motivación predominante para que los estudiantes participen en el programa de enriquecimiento escolar. Concluimos, además, que las familias y los profesionales de la educación que trabajan directamente con este alumnado presenta una comprensión del fenómeno más holística.

Los resultados del Estudio 3, centrado en las representaciones sociales de estudiantes universitarios que serán futuros docentes de las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, revelan que los participantes aún reconocen la alta cognición como el núcleo central de la representación de las AC, el elemento inmutable. Aunque este hallazgo no sorprende, la

identificación de elementos como la curiosidad y la creatividad que se incorporan en el núcleo central de los estudiantes de Máster indica un cambio incipiente en la perspectiva y reafirma la importancia de la formación continua y especializada del profesorado para garantizar la construcción de espacios educativos más inclusivos y equitativos. En Cantabria, los futuros profesionales en educación, al manifestar los mitos, los estereotipos y las falsas creencias en el sistema periférico de las representaciones sociales indican una flexibilidad para el cambio, que necesitan ser aprovechadas en el contexto formativo.

En definitiva, los resultados obtenidos de los estudios realizados ofrecen una perspectiva alentadora sobre la evolución y comprensión actual de las AC en la región de Cantabria. Estos datos revelan un cambio paradigmático en el enfoque educativo, que se manifiesta en la terminología adoptada, la motivación para participar en programas educativos y las representaciones sociales de los estudiantes universitarios vinculados a programas formativos de índole educativa (Grados y Máster en Educación).

La comprensión emergente en Cantabria destaca la relevancia de adaptar las prácticas educativas para abordar las necesidades diversas de los estudiantes con AC. Estos resultados respaldan la idea de que, si bien la noción tradicional puede ser limitante, una reevaluación y ampliación de las conceptualizaciones puede promover una educación más inclusiva y centrada en el desarrollo integral de estos estudiantes.

## **10. Subrepresentación de colectivos vulnerables en programas de desarrollo de talentos**

Cuando investigamos la educación de estudiantes con AC, a menudo caemos en la ilusión de abordar a todos los estudiantes con AC de manera equitativa, olvidando las diversas condiciones de producción material del conocimiento que están marcadas por luchas de poder e ideología. En este sentido, ser una persona de AC en España, específicamente en Cantabria, se ve influenciado

no solo por la ubicación geográfica, sino también por la condición de género y etnicidad, donde factores como ser europeo o no europeo, hombre o mujer, o de una determinada etnia -como puede ser la etnia gitana-, desempeñan un papel crucial en la identificación de estos estudiantes.

La noción más amplia de la razón abarca el contexto sociohistórico e ideológico, especialmente en la sociedad contemporánea donde el conocimiento se distribuye a través de una red institucional jerárquica, intrínsecamente ligada al poder. Como hemos concluido anteriormente, el concepto epistemológico de las AC evoluciona en la comunidad de Cantabria, adoptando una perspectiva más amplia e inclusiva. Sin embargo, esta evolución resalta una paradoja, al revelar la existencia de barreras sociales que contribuyen a la perpetuación de las diferencias de oportunidad. Esto plantea desafíos significativos en la implementación práctica de un enfoque verdaderamente inclusivo. En este sentido, se hace necesario abordar estas barreras para garantizar que la evolución conceptual se traduzca en un cambio real y equitativo en la distribución del conocimiento y las oportunidades en la sociedad.

La primera barrera social que se repite se ve reflejada claramente en los números referidos al rol de género. Los gráficos estadísticos que abordan la identificación de estudiantes con AC tanto de hombres como de mujeres en el sistema educativo español, presentados en el punto 3 de la tesis (referentes estadísticos), son muy claros, poniendo de manifiesto las diferencias numéricas. Pese al aumento en la identificación de estudiantes con AC, persiste una disparidad de género en el proceso de identificación. En términos sencillos, se podría decir que la identificación de estudiantes varones es casi el doble en comparación con las cifras de estudiantes mujeres en este contexto.

Esta paradoja está estrechamente relacionada con la situación de las mujeres en los programas de AC, ya que se enfrentan a expectativas sociales que pueden tener un impacto

significativo en su desarrollo y rendimiento académico. Las divergencias en las expectativas sociales se evidencian en el Estudio 3, centrado en las motivaciones, donde los padres y profesionales educativos perciben de manera distinta la necesidad de competencia y autonomía en estudiantes hombres y mujeres con AC. En este sentido, se destaca que la percepción de la necesidad de competencia es considerablemente mayor para los estudiantes hombres en comparación con las mujeres. Este sesgo perceptual se refleja en las propias motivaciones de las estudiantes mujeres con AC, quienes, a pesar de enfrentar desafíos únicos, expresan sus motivaciones de manera más detallada y extensa en comparación con los hombres. La longitud y diversidad de las cartas motivacionales de las estudiantes mujeres en el estudio indican un esfuerzo adicional por comunicar sus motivaciones, evidenciando una necesidad de convencer a los demás de sus capacidades.

El análisis detallado de las secciones de las cartas motivacionales de las estudiantes mujeres con AC destacan la importancia de ser reconocidas, comprendidas y guiadas en la construcción de una identidad autónoma y competente. Además, expresan una necesidad de relación mayor que la observada en sus compañeros hombres.

Esta problemática puede ser interpretada como un reflejo de la complejidad inherente a la educación para las AC. Aunque el concepto multidimensional busca dismantelar etiquetas limitantes, no logra evitar completamente que las estructuras sociales generen desigualdades en el acceso a oportunidades educativas. Por eso, se observan repeticiones en los procesos de exclusión, subrayando la persistencia de barreras que limitan equitativamente el acceso a la educación para todos y todas.

En el movimiento entre permanecer dentro o fuera de la sociedad (Silva, 2018), interpretamos la repetición como una forma de resistencia por parte de los excluidos. Al persistir

a pesar de las barreras, se establece una resistencia silenciosa que desafía las estructuras que limitan el acceso a oportunidades educativas.

Así, la repetición se convierte no solo en una manifestación de las barreras existentes, sino también en una táctica de resistencia para cuestionar y trascender las limitaciones impuestas por las estructuras dominantes. Es notable cómo la ausencia de la presencia femenina en programas para alumnado con AC, según documentado por especialistas desde la década de 90, se conecta con la noción de resistencia simbólica propuesta por Neckel (2010).

Reconocer y abordar estas inequidades es fundamental para promover una mayor igualdad de oportunidades en la educación y fomentar las AC en mujeres. La superación de los estereotipos de género en la identificación temprana de talentos es esencial para garantizar que todas las personas, independientemente de su género, tengan acceso a recursos y oportunidades educativas que les permitan alcanzar su máximo potencial. La conclusión lógica es la necesidad de un compromiso continuo en la reforma educativa y en la conciencia de los sesgos para construir un entorno educativo que nutra y celebre el talento en todas sus formas, contribuyendo así a una sociedad más equitativa y diversa.

La paradoja de las AC se hace evidente, una vez más, al revelarse que existen barreras sociales que contribuyen a la perpetuación de las diferencias de oportunidad, especialmente en el proceso de identificación y diagnóstico. Nuestros datos revelan que las familias de las y los estudiantes participantes en el programa Amentúrate brindan un sólido respaldo afectivo y económico para el pleno desarrollo de sus hijos e hijas. Estas familias participan en la educación de sus hijos, buscando alternativas para su crecimiento y bienestar. Además, buscan el apoyo de la sociedad civil, en este caso, mediante la ACAACI. Los diagnósticos de las y los estudiantes son realizados tanto por los equipos de orientación educativa y orientadores de las instituciones

educativas, como por clínicas privadas, destacando así la existencia de una red de apoyo integral para el desarrollo de este alumnado.

Este conjunto de datos es significativo, ya que pone de manifiesto la evolución y la condición social de la comunidad de Cantabria. Sin embargo, al mismo tiempo, señala la dificultad de acceso para el alumnado que vive en condiciones menos favorables.

La relación entre elitismo y AC es un tema importante y controvertido en la educación, pero debe abordarse para evitar la discriminación y la perpetuación de desigualdades en una comunidad específica. Una crítica fundamental es que el elitismo puede restringir el acceso a programas y recursos para estos estudiantes. En muchos casos, estos programas están diseñados para atender a un grupo selecto de estudiantes que, en su mayoría, provienen de familias con recursos económicos y culturales. Esto puede excluir a aquellas personas que, aún teniendo un potencial talento, no cuentan con contextos favorables para acceder a las mismas oportunidades, lo que perpetúa las desigualdades educativas. En lugar de fomentar un ambiente inclusivo que reconozca y nutra el talento en todas sus formas, el elitismo en la educación puede contribuir a la creación de brechas adicionales entre distintos estratos socioeconómicos. La consecuencia directa es una distribución desigual de oportunidades educativas, lo que va en contra del principio fundamental de equidad en la educación. Por lo tanto, abordar el elitismo en programas para estudiantes con AC no solo es esencial para garantizar la justicia educativa, sino también para cultivar un ambiente educativo en el que el talento sea reconocido y nutrido independientemente del trasfondo socioeconómico.

Este panorama subraya una brecha importante en la equidad educativa, donde las barreras sociales, culturales y económicas pueden limitar el acceso a programas y recursos para estos estudiantes. Aunque se celebra el apoyo y la participación de algunas familias, también se destaca

la necesidad urgente de abordar estas disparidades para garantizar que todas y todos, independientemente de su origen, etnia o circunstancias socioeconómicas, puedan desarrollar su potencial. Este desafío resalta la importancia de implementar medidas inclusivas y equitativas en el ámbito educativo para superar la paradoja de las AC y construir un sistema educativo más justo y accesible para todos.

### **11. El potencial intelectual como uno de los recursos naturales más valiosos de una sociedad civilizada**

Es imperativo crear un entorno educativo que proporcione al alumnado la oportunidad de experimentar emociones positivas, comprometerse con sus intereses, establecer relaciones positivas, encontrar significado en su aprendizaje y alcanzar sus metas, todo ello para fomentar el florecimiento del talento. Este concepto de "florecimiento" se ha detectado en varios momentos de nuestra investigación, subrayando la importancia de identificar y nutrir sus capacidades, cultivando un ambiente propicio para que se sientan en desarrollo y/o autorrealizados/as. En este contexto, esta tesis comprobó la importancia de un entorno educativo y familiar enriquecedor como un factor clave para el florecimiento del talento y el éxito académico y personal de los estudiantes de Cantabria.

El Estudio 2, que se enfoca en las motivaciones, y el Estudio 4, sobre el análisis de caso, centrado en examinar la manifestación del florecimiento del talento en creaciones personales, demuestran que los jóvenes que desean participar en el programa Amentúrate y sus familias disfrutan, de partida, de un sólido respaldo afectivo y económico. Esta seguridad contribuye a que sus hijos e hijas reconozcan las oportunidades disponibles y perciban sus posibilidades de realización. Los resultados de las cartas motivacionales evidencian la preocupación de padres y profesionales educativos por brindar oportunidades reales, tangibles y activas para el pleno

desarrollo de los talentos de sus hijos e hijas. Igualmente, en las cartas motivacionales de los jóvenes, observamos ese anhelo. Se evidencian en sus escritos el deseo, las ansias de explorar lo nuevo, de vivir experiencias y de conocer.

Esto se refleja en los textos de Alex, donde se observa la interacción de su condición socioeconómica con las oportunidades de su entorno y la manifestación de comportamientos asociados a las AC que resultan en un lindo poema y un microrrelato premiado. Nuestro análisis ha identificado claramente la manifestación de la inteligencia emocional, habilidades sociales y fortalezas del carácter mediante la exploración de pensamientos, sentimientos y acciones de Alex.

Otro dato que corrobora la preocupación por el florecimiento del talento en Cantabria es la propia creación del programa Amentúrate, que resalta el papel crucial de las oportunidades proporcionadas por la sociedad en cada etapa del proceso de desarrollo del talento.

Durante los cuatro años que me dediqué a investigar el fenómeno de las AC, a través del programa Amentúrate, viviendo en Santander, tuve la oportunidad de presenciar y participar en diversas iniciativas destinadas a fomentar el despertar y el desarrollo del talento en la comunidad de Cantabria. Mi experiencia profesional, que abarca más de 20 años en el ámbito escolar en Brasil, se complementa con mi vivencia de 45 años en este país, me permitió identificar acciones gubernamentales e institucionales que tuvieron un impacto directo en las oportunidades para estos jóvenes, aspecto que me atrevo a destacar en esta conclusión de tesis.

Son "impresiones" construidas con observaciones y experiencias como educadora e investigadora brasileña a tiempo completo en un programa de doctorado y madre de una joven que llegó a los 12 años y ahora tiene 16, tras recorrer y completar la educación secundaria en una escuela concertada en Santander.

Fueron muchas horas de observación, abstrayéndome de los rituales y la cultura educativa en Santander. Participé en reuniones de padres, visité centros educativos, conversé con profesores de la consejería y colegas universitarios, dialogué con estudiantes de pedagogía y magisterio. Tuve que asimilar un calendario escolar diferente al de Brasil, especialmente en lo que respecta a los programas extracurriculares, como los del centro de idiomas, el conservatorio de música y las actividades deportivas.

Todo este proceso tomó más tiempo del inicialmente previsto, principalmente debido a la influencia de la pandemia de la Covid en los dos primeros años (2021 y 2022), que alteró por completo la rutina, el tiempo y los espacios escolares. Además, me ofrecí como voluntaria en programas universitarios, equipos deportivos, cursos de formación de profesores, grupos de lectura y participé en una estancia en el extranjero. Participé activamente en acciones culturales y educativas promovidas por el Centro Botín, por el programa Jovenmanía y el Ayuntamiento.

Todo eso lo hice buscando acercarme a la realidad de la comunidad joven y a los espacios destinados para que los jóvenes desarrollen sus talentos, contribuyendo así a su bienestar. Este enfoque estuvo muy influido por las enseñanzas de Paulo Freire, quien afirmaba que "la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra"(1988, p.17). Traducido a este contexto, significa que antes de concluir mis reflexiones sobre la educación de jóvenes con AC en Cantabria, es crucial comprender la realidad en la que estoy inmersa y donde se encuentran estos jóvenes. En resumen, mi inserción activa en la comunidad de Cantabria, específicamente en Santander, me proporcionó una base para reflexionar sobre este tema de investigación.

Por todas estas "impresiones", no me sorprende que Cantabria ocupe el quinto lugar entre las comunidades autónomas españolas con los niveles más altos de calidad de vida, según el

Instituto Nacional de Estadística (INE)<sup>1</sup>. Además, se destaca como la comunidad autónoma líder en la dimensión del ocio y las relaciones sociales.

En el ámbito de la educación pública, la Consejería de Educación de Cantabria es el órgano gubernamental encargado de la gestión de las políticas públicas educativas. A nivel general, no puedo dejar de mencionar la eficiencia y eficacia de la gestión educativa durante el período de la pandemia de la Covid-19, en España. El Ministerio de Educación, por medio de la Consejería de Educación de Cantabria, fue ágil a la hora de restablecer el orden y la rutina educativa.

Las clases presenciales se reanudaron después de tres meses de educación virtual, sin sufrir muchos perjuicios por la interrupción de las clases, como sí ocurrió desgraciadamente en mi país. Es evidente que la pandemia afectó la vida de estos jóvenes, especialmente con la suspensión de las actividades presenciales, actividades extraescolares y el contacto social. Sin embargo, en la comunidad de Cantabria la funcionalidad en las estructuras físicas y de naturaleza, el número reducido del alumnado, la red de internet y las posibilidades tecnológicas disponibles también brindaron oportunidades de aprendizaje y desarrollo personal y colectivo.

De manera eficiente, la Consejería de Educación también se encarga de la gestión de los conservatorios de música (2 en Santander y 1 en Torrelavega) y del centro de idiomas destinado a los jóvenes escolares de Cantabria. Además de impulsar la formación del profesorado, a través del Centro de Formación de Profesores (CEP), ofrece cursos, en línea y presenciales, para mejorar la calidad educativa. Estos cursos se llevan a cabo en tres sedes: Santander, Torrelavega y Laredo.

En el ámbito del ocio y las relaciones sociales, la región cuenta con bibliotecas públicas que son funcionales, participativas y accesibles. Existe una arraigada cultura de la lectura y se

---

<sup>1</sup> Disponible en <https://ine.es>

aprecia un dinamismo en las bibliotecas, especialmente entre los jóvenes. El ayuntamiento promueve actividades deportivas al aire libre de forma gratuita o a bajo coste para los estudiantes, tales como campamentos y actividades de verano. El programa Jovenmanía ofrece cursos de formación y actividades culturales para los jóvenes, como la Noche Joven. El Centro Botín y el Palacio de Festivales impulsan la cultura juvenil con exposiciones artísticas, conciertos musicales, talleres formativos y espacios de creatividad y arte, proporcionando actividades especialmente diseñadas para este público.

A nivel más direccionado al alumnado con AC, destaco la actuación de ACAACI en la promoción de la formación de padres, familiares y profesores en la región acerca de las AC. La asociación organiza charlas semestrales con profesionales destacados en el tema, promueve una escuela de padres, ofrece talleres a los asociados y se evidencia una participación activa de los miembros. Observamos un compromiso activo de las familias en la asociación.

También hay que valorar las acciones que la UC<sup>2</sup> realiza durante el año académico para despertar la cultura científica y de la innovación en la comunidad juvenil, para citar algunas: Noche de los Investigadores; Día Internacional de la Mujer y la Niñas en la Ciencia; Feria Científica; Universidad en tu Barrio; *Pint of Science*. Adicionalmente, se presentan diversos proyectos<sup>3</sup> destinados a estudiantes de las etapas de secundaria y bachillerato, como: el programa Amentúrate, el programa Estalmat, actividades EpiME STEM, Geografícate, Pequeingeniería entre otros. Es importante destacar las iniciativas de apertura de espacios físicos universitarios para estos estudiantes, tales como la biblioteca y los laboratorios especializados en ingeniería, medicina, física, química entre otros.

---

<sup>2</sup> [Unidad de Cultura Científica y de la Innovación \(UCC+i\) de la Universidad de Cantabria](#)

<sup>3</sup> [Unidad de Cultura Científica y de la Innovación \(UCC+I\) Proyectos de divulgación \(unican.es\)](#)

Con estos ejemplos, deseo resaltar que las oportunidades educativas brindadas a la población de la región son de alta calidad tanto en términos estructurales como personales. La comunidad de Cantabria ofrece a todos sus ciudadanos (urbanos y rurales) estas oportunidades. Esto implica que las infraestructuras físicas destinadas a los jóvenes estudiantes son modernas, tecnológicamente avanzadas y están fácilmente accesibles en la ciudad, al igual que los profesionales que los respaldan.

La formación integral de los estudiantes no recae exclusivamente en la escuela. La comunidad también participa y brinda espacios para el pleno desarrollo juvenil. Existe una red integral de apoyo para el alumnado, hay un sentido de “comunidad educativa”, o sea, se reconoce que la educación no es responsabilidad exclusiva del profesorado o la escuela, sino una tarea compartida y colaborativa que involucra a toda la comunidad que rodea al estudiantado.

Este sentido de comunidad educativa no solo se centra en la transmisión de conocimientos, sino también en la creación de un entorno en el que las y los estudiantes puedan prosperar y desarrollar su talento. Este enfoque refleja ideas fundamentales de la pedagogía contemporánea y la comprensión de que la educación es un proceso holístico que se beneficia enormemente de la colaboración y el compromiso de toda la comunidad.

En relación con esto, Echeita (2013) condensa en un párrafo la visión ecológico-sistémica que Ainscow, Dyson, Goldrick y West han conceptualizado como "ecología de la equidad" en su libro *Developing equitable education systems* (2013). Esta perspectiva se revela como esencial para esa conclusión, ya que sintetiza de manera concisa lo expuesto anteriormente. En sus propias palabras:

Con ello lo que estos autores quieren darnos a entender es que el desarrollo de experiencias y resultados escolares que resulten equitativos para los estudiantes

depende de un amplio conjunto de procesos interdependientes que inciden en la escuela desde fuera. Entre ellos se encuentran la demografía de las áreas en la que las escuelas se encuentran, la historia y la cultura de la población a la que atienden (o no consiguen hacerlo), así como las realidades económicas que afronta esa población. A estas situaciones subyacen procesos socioeconómicos que hace de un área que sea *pobre* y de otra *rica*, lo que genera flujos migratorios de unas a otras. También están influidos por la calidad de las políticas de formación del profesorado implementadas en el ámbito nacional o regional y por su impacto sobre las competencias de éste para hacer frente a la diversidad del alumnado (AEDNEE, 2012), lo que contribuye, sobre manera, a que los centros escolares donde trabajan sean más o menos proclives a determinadas políticas de escolarización (aceptación *versus* exclusión de determinados alumnos), lo que a su vez incide sobre la libertad de elección de las familias. Además, aquí y allá el grado de equidad observada refleja nuevos modelos de gobernanza escolar y procesos de evaluación del rendimiento mediante los cuales los centros escolares quedan jerarquizados (como “buenos o malos”), de modo que lo que pueden hacer queda mediatizado por tales jerarquías (Echeita, 2013 p.102).

Ante esto, retomo la cuestión de la identificación y conceptualización de las Altas Capacidades: ¿Realmente se necesita diagnosticar a estos estudiantes para garantizar su derecho a un desarrollo pleno? La educación para el desarrollo de las AC debe ser lo más equitativa posible, dirigida a todos y todas. Por lo tanto, ¿podría ser el no tener un diagnóstico una barrera para la inclusión? Nuestros estudios previos demuestran que el concepto de las AC ha evolucionado hacia una comprensión del desarrollo humano, siendo considerado una construcción social que depende

del contexto cultural, histórico y social en el que se aplique. Por lo tanto, el diagnóstico en sí mismo, es solo una de las diversas posibilidades para orientar de manera más efectiva las AC del individuo en su contexto. No es la única, y posiblemente ni siquiera sea la mejor opción, ya que conlleva una serie de mitos y prejuicios, como discutimos anteriormente.

Concluyendo, pero sin cerrar de forma definitiva, estos resultados muestran que la región de Cantabria dispone de una red de apoyo que puede promover el desarrollo de los talentos juveniles. Es posible que muchos de estos talentos estén floreciendo sin un diagnóstico formal, lo que podría pasar desapercibido en las estadísticas y en la escuela, pero tampoco son barreras impeditivas del florecimiento humano. Como resultado de una construcción social, la AC en Cantabria va acompañada de redes de apoyo, incentivos sociales, oportunidades, acceso a espacios reales, tecnología e inversión.

En resumen, la labor educativa con adolescentes con AC en Cantabria implica mantener una práctica, una cultura y una acción constante de enriquecimiento para asegurar una educación, inclusiva, equitativa y de calidad. Dado que sostener un estándar elevado demanda esfuerzos constantes, consideramos que la formación continua del profesorado es una estrategia esencial para la manutención de una educación de calidad. En este periodo de incertidumbres globales, marcado por conflictos en Ucrania e Israel, así como por los movimientos migratorios de poblaciones africanas, marroquíes y sudamericanas, surgen nuevos desafíos en los procesos de educación inclusiva de la propia región. De igual manera, defendemos la importancia de mapear los diversos talentos presentes en las escuelas, sin importar el género u origen, como un elemento esencial para su valoración y reconocimiento.

## FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

De cara a contribuir con la producción del conocimiento en Cantabria acerca de las AC, son muchas las posibilidades abiertas de investigación, que pasamos a enumerar:

1. Ampliar la muestra de la población estudiada resulta crucial, incluyendo a otros colectivos vulnerables y/o minoritarios. Subrayamos la importancia de investigaciones que ayuden a superar las barreras respecto a niñas y adolescentes con AC. También, dada la influencia de las guerras y los movimientos migratorios recientes en la región, se busca identificar los talentos que surgen de estas circunstancias, considerándolos como oportunidades para abordar los nuevos desafíos en los procesos de inclusión. Al entender más profundamente las experiencias y desafíos específicos que enfrentan estos, se podrían implementar medidas más efectivas para asegurar que reciban el apoyo necesario y tengan igualdad de oportunidades en su educación. En última instancia, la investigación en este ámbito contribuiría a mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo para todo el alumnado.

2. Investigar a cerca de la influencia de mentoras y mentores en el florecer del talento. Es esencial comprender cómo la guía y el apoyo de figuras de mentoría pueden impactar positivamente en el desarrollo de las personas con AC. Al entender mejor cómo los y las mentoras pueden influir en el florecimiento del talento, se pueden desarrollar estrategias efectivas para fomentar y apoyar dichas relaciones en una pluralidad de entornos educativos, artísticos, deportivos y profesionales. Además, la investigación podría explorar la variabilidad de las experiencias de mentorías en diferentes campos y contextos culturales. Esto permitiría una comprensión más profunda de los factores que contribuyen a una mentoría efectiva y cómo estas interacciones pueden adaptarse a diversas disciplinas y comunidades.

3. Sería importante investigar, de manera más específica, los talentos juveniles en diversas áreas como: artísticas (música, arte, danza, cine...), deportiva, científica, tecnológica, entre otras; de la región, tanto en zona urbana como rural. Un enfoque específico en estas personas que demuestran sus talentos permitiría identificar y apoyarles de manera más efectiva en sus respectivas áreas, contribuyendo a su desarrollo personal y aportando al panorama cultural, deportivo, científico de la región. Estas personas con talento(s), identificados a través de su participación y éxito en concursos y competiciones específicos muchas veces, representan activos valiosos para el desarrollo intelectual/artístico de la región y potencialmente contribuyen al avance cultural, científico y tecnológico a nivel local y nacional. Además, se podrían diseñar programas educativos y oportunidades de formación ajustadas a las necesidades de estos talentos particulares, promoviendo así un enriquecimiento tanto individual como colectivo de la región.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Alencar, E. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Vozes.
- Alencar, E. M. L. S. (2007). Características sócio-emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12 (2), 371-378. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722007000200018>
- Alencar, E., & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento*. Pedagógica e Universitária LTDA.
- Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in university: An exploration from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0016986220905525>
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. Harcourt Brace.
- Amabile, T., Hill, K., Hennessey, B., & Tighe, E. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950-967. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.950>
- Amatuzzi, M. M. (2009). Psicologia fenomenológica: uma aproximação teórica humanista. *Estudos De Psicologia (campinas)*, 26(1), 93–100. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2009000100010>
- American Psychological Association. (2022). *Publication manual of the American psychological association*. <http://www.apa.org>
- Arnold, K. D., Noble, K. D., & Subotnik, R. F. (1996). *Remarkable women: Perspectives on female talent development*. Hampton Press.
- Baldonado, C. B. (2018). N°3 *Diseño y aplicación de un instrumento para valorar la demanda cognitiva de problemas de matemáticas resueltos por estudiantes de enseñanza obligatoria. El caso de las altas capacidades matemáticas* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. <http://hdl.handle.net/10550/66468>

- Barrón López, J. V., Flores García, S., Ruiz Chávez, O., & Terrazas Porras, S. M. (2015). Autodidactismo: ¿Una alternativa para una educación de calidad? *Cultura Científica Y Tecnológica*, (41). <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/273>
- Biedma-López, E. (2022). N°19 *Las dos caras de Glenn Gould (1932-1982). Salud y personalidad del pianista canadiense* [Tesis Doctoral, Universidad de la Rioja].
- Baquero, F. G., & Ibáñez, A. G. (2021). Análisis de las producciones escritas de un joven con altas capacidades desde la psicología positiva. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 383–392. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2193>
- Baquero, F. G. & Ibáñez, A. G. (2022). Meninas negras em programas para educação de superdotados: revisão de literatura. *Revista iberoamericana de educación*, 89(1),127-145 <https://hdl.handle.net/11162/231260>
- Baquero, F. G. Ibáñez García, A., Gallego Álvarez, T., & Guillén Martín, V. M. (2023). Mapeo De Las Tesis Doctorales Españolas Sobre Altas Capacidades. *I Congreso Internacional Connectats: Talento y Altas Capacidades. Valencia*
- Barrenetxea-Mínguez, L. & Martínez-Izaguirre, M. (2019). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas*, 1(49), 1-19 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>
- Barrera, S. G. P., & Renzulli, J. S. (2022). From a Primary Source: Interview with Dr. Joseph Renzulli. *Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad*, 10(1), 96-109. <https://doi.org/10.48163/rseus.2022.10196-109>
- Bergold, S., Hastall, M. R., & Steinmayr, R. (2021). Do mass media shape stereotypes about intellectually gifted individuals? Two experiments on stigmatization effects from biased newspaper reports. *Gifted Child Quarterly*, 65(1), 75-94. <https://doi.org/10.1177/0016986220969393>
- Bisland, A. (2001). Mentoring: An educational alternative for gifted students. *Gifted Child Today*, 24(4), 22–26. <https://doi.org/10.4219/gct-2001-550>
- Bolland, A. C., Besnoy, K. D., Tomek, S., & Bolland, J. M. (2019). The Effects of Academic Giftedness and Gender on Developmental Trajectories of Hopelessness Among Students

- Living in Economically Disadvantaged Neighborhoods. *Gifted Child Quarterly*, 63(4), 225–242. <https://doi.org/10.1177/0016986219839205>
- Bonal, J. R. (2020). N°10 *Factores determinantes en el desarrollo del talento de jugadores de élite de baloncesto en china* [Tesis Doctoral, Universidad Europea de Madrid]
- Borland, J. H. (2003). The death of giftedness. En J. H. Borland (Ed.), *Rethinking gifted education* (pp. 105-124). Teachers College Press.
- Borland, J. H. (2009). Myth 2: The gifted constitute 3% to 5% of the population. Moreover, giftedness equals high IQ, which is a stable measure of aptitude. *Gifted Child Quarterly* 53, 236–238. <https://doi.org/10.1177/0016986209346825>
- Bourdieu, P., Curto, D. R., Domingos, N. & Jerónimo, M. B. (1989). *O poder simbólico* (Vol. 6). Difel.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual review of psychology*, 53(1), 371-399. [https://doi-org.unican.idm.oclc.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233](https://doi.org.unican.idm.oclc.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233)
- Bressan, F. (2000). O método do estudo de caso. *Administração online*, 1(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31803.39207>
- Buttelmann, F., & Karbach, J. (2017). Development and Plasticity of Cognitive Flexibility in Early and Middle Childhood. *Frontiers of Psychology*, 8, 1040. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01040>
- Burns, E. C. & Martin, A. J. (2021). Motivational Issues in Gifted Education: Understanding the Role of Students' Attribution and Control Beliefs, Self-Worth Protection and Growth Orientation. En S. R. Smith (Ed.), *Handbook of Giftedness and Talent Development in the Asia-Pacific* (pp. 339-357). Springer.
- Cabezas Alarcón, J. (2020). N°11 *Estrategias Docentes con estudiantes de Secundaria con Altas capacidades. Estudio de caso en el Instituto Eugeni Xammar, Barcelona*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/2445/178696>

- Callahan, C. M., Cunningham, C. M., & Plucker, J. A. (1994). Foundations for the future: The socio-emotional development of gifted, adolescent women. *Roeper Review*, 17(2), 99-105. <https://doi.org/10.1080/02783199409553634>
- Callahan, C. M., Sowa, C. J., May, K. M., Tomchin, E. M., Plucker, J. A., Cunningham, C. M., & Taylor, W. (2004). The Social and Emotional Development of Gifted Students. *National Research Center on the Gifted and Talented*. <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt.html>
- Callahan, C. M., Moon, T. R., Oh, S., Azano, A. P., & Hailey, E. P. (2015). What works in gifted education: Documenting the effects of an integrated curricular/instructional model for gifted students. *American Educational Research Journal*, 52(1), 137-167. <http://doi.org/10.3102/0002831214549448>
- Camacho, A. Alves, R. & Boscolo, P. (2020). Writing Motivation in School: a Systematic Review of Empirical Research in the Early Twenty-First Century. *Educational Psychology Review*, (33), 213–247. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09530-4>
- Campbell, S. L. (2012). For Colored Girls? Factors that Influence Teacher Recommendations into Advanced Courses for Black Girls. *The Review of Black Political Economy*, 39(4), 389–402. <https://doi.org/10.1007/s12114-012-9139-1>
- Camilo, C. & Garrido, M. (2019). A revisão sistemática de literatura em psicologia: Desafios e orientações. *Análise Psicológica*, 37(4): 535-552. <http://doi.org/10.14417/ap.1546>
- Cantabria (2005). *Decreto 98/2005, de 18 de agosto*. Ordenan la atención a la diversidad en las enseñanzas escolares y la educación preescolar en Cantabria. [OR 2005-08-29 165 \(cantabria.es\)](http://www.cantabria.es/portal/contenidos/ordenan-la-atencion-a-la-diversidad-en-las-enseanzas-escolares-y-la-educacion-preescolar-en-cantabria)
- Cantabria (2006). *Resolución de 22 de febrero de 2006*. Facilitar a los Centros Educativos de Cantabria la elaboración y desarrollo de los Planos de Atención a la Diversidad. [OR 2006-03-08 047 \(cantabria.es\)](http://www.cantabria.es/portal/contenidos/resolucion-de-22-de-febrero-de-2006)
- Cantabria (2008). *Ley de Educación de Cantabria. Ley 6/2008*. [Ley 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria. \(boe.es\)](http://www.cantabria.es/portal/contenidos/ley-de-educacion-de-cantabria)

- Cantabria (2014). *Resolución de 24 de febrero de 2014*. Concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica. [BOC-42 03 de marzo de 2014.indd \(cantabria.es\)](#)
- Cantabria (2014). *Orden ECD/11/2014*. Regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de Cantabria. [BOC-33 18 de febrero de 2014.indd \(cantabria.es\)](#)
- Cantabria (2016). *Ley N.º 9L/4300-0115 2016*. Elaboración de un plan integral de atención educativa para los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales. [Microsoft Word - 9L4300-0115-2.doc \(parlamento-cantabria.es\)](#)
- Cantabria (2019a). *Guía del profesorado para la detección y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades*. <https://www.educantabria.es/>
- Cantabria (2019b). *Manual para la detección, evaluación y respuesta educativa del alumnado con altas capacidades*. <https://www.educantabria.es/>
- Carvalho-Baquero, Fabiola G. (2003) Novos rumos da educação de superdotados na universidade. *Revista Dialogos*, 2.
- Carvalho-Baquero, F. G, Gallego-Álvarez, T., Martín, V. M. G., & Ibáñez-García, A. I. (2022). Mentoria universitária na Espanha: um relato de experiência com alunos de altas habilidades ou superdotação. *Brazilian Journal of Development*, 9(2) 7210-7231. <https://doi.org/10.34117/bjdv9n2-071>
- Caruso, D. R. & Howe, W. (2015). El modelo de habilidad de la Inteligencia Emocional en el centro de trabajo. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J. M. Salguero y R. Cabello (Coords.), *De la neurona a la felicidad* (pp.67-77). Fundación Botín.
- Casado, E., & Calonge, S. (2000). Psicología social y educación. En. *Casado y S. Calonge. Representaciones sociales y educación* (7-11). Universidad Central de Venezuela.
- Casey, K. M., & Shore, B. M. (2000). Mentors' contributions to gifted adolescents' affective, social, and vocational development. *Roepers Review*, 22(4), 227-230.
- Castelló, A. (1988). *Inteligencia Artificial y artificios intelectuales*. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].

- Castelló, A. (1996). *Introducción al estudio de la superdotación y el talento*. Grupo Albor.
- Castelló, A. T. (2008). Bases intelectuales de la excepcionalidad: Un esquema integrador. *Revista Española de pedagogía*, 66(240), 203-220. <https://ddd.uab.cat/record/200023>
- Castelló, A. & Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. *Faisca: Revista de Altas Capacidades*, 6, 26-66.
- Chen, C. P. & Wong, J. (2013). Career counseling for gifted students. *Australian Journal of Career Development*, 22, 121-129. <https://doi.org/10.1177/1038416213507909>
- Clinkenbeard, P. R. (2006). Motivation and the gifted: Research versus practice. Paper presented at the biennial *Wallace Research Symposium on Talent Development*, IA.
- Clinkenbeard, P. R. (2012). Neuroscience and young children: Implications for the diversity of gifted programming. En R. Subotnik, A. Robinson, C. Callahan, P. Johnson, & E. J. Gubbins (Eds.), *Malleable minds: Translating insights from psychology and neurosciences to gifted education* (pp. 197–207). Storrs: National Research Center on the Gifted and Talented, University of Connecticut.
- Coleman L. J. & Cross T. L. (2005). School-based conception of giftedness. In Sternberg R. J., Davidson J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 52–63). Cambridge University Press.
- Collins, K. H., Joseph, N. M., & Ford, D. Y. (2020). Missing in action: Gifted Black girls in science, technology, engineering, and mathematics. *Gifted Child Today*, 43(1), 55-63. <https://doi.org/10.1177/1076217519880593>
- Comas, D. A. (2007). Las políticas de juventud en la España democrática. *Edición Injuve y en línea*. Madrid <http://www.injuve.es/observatorio/demografia-e-informacion-general/las-politicas-de-juventud-en-la-espana-democratica>
- Cotarelo, A. O. (2019). N°8 *Altas capacidades, precocidad y autoconcepto en la educación primaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].
- Colozio, A. R. D. S. (2021). N°18 *Verificação de altas capacidades em crianças e adolescentes em situação de acolhimento no Brasil e na Espanha* [Tesis Doctoral, Universidad la Laguna].

- Cross, J. R., Vaughn, C. T., Mammadov, S., Cross, T. L., Kim, M., O'Reilly, C., & Hymer, B. (2019). A cross-cultural study of the social experience of giftedness. *Roepers Review*, 41(4), 224-242. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1661052>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Motivation and creativity: Toward a synthesis of structural and energetic approaches to cognition. *New Ideas in Psychology*, 6, 159-176. [https://doi.org/10.1016/0732-118X\(88\)90001-3](https://doi.org/10.1016/0732-118X(88)90001-3)
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.
- Dai, D.Y. (2020a). Assessing and accessing high human potential: A brief history of giftedness and what it means to school psychologists. *Psychology in the Schools*, (10), 1514-1527 <https://doi.org/10.1002/pits.22346>
- Dai, D. Y. (2020b). Rethinking human potential from a talent development perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(1), 19-37. <https://doi.org.unican.idm.oclc.org/10.1177/0162353219897850>
- Dai, D. Y., & Chei, F. (2013), Three Paradigms of Gifted Education: In Search of Conceptual Clarity in Research and Practice. *Gifted Child Quarterly* 57(3) 151-168 <https://doi.org.unican.idm.oclc.org/10.1177/0016986213490020>
- Dai, D. Y., & Chen, F. (2014). *Paradigms of Gifted Education: A Guide to Theory-Based, Practice-Focused Research*. Prufrock Press.
- Dávila, D., Lino, V., Maticorena, X., & Seminario, G. (2023). El cine samurái como subgénero cinematográfico: La influencia de Akira Kurosawa. *CineScrúpulos*, 11(1), 53-68. <https://doi.org/10.19083/cinescrupulos.v11i1.1921>
- De Cabo, G., Henar, L., & Calvo, M. (2009). Análisis de la perspectiva de género en algunas estadísticas españolas y propuestas de mejora. *En Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad)*: <http://www.inmujer.gob.es/observatorios/observIgualdad/estudiosInformes/docs/016-analisis.pdf>

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Science and Business Media.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social y el Bienestar. *American Psychologist* 1(55), 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2001). *Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo* Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática* Vozes.
- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2008). Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 18, 517-530.
- Diez, L. P. (2018). N°4 *Organizaciones educativas e intervención con alumnos de altas capacidades. El caso de la provincia de Palencia* [ Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]
- Divi, M. A. (2005). II Encuentro de Orientación y Atención a la Diversidad. Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, Zaragoza. <https://copoe.org>
- Domínguez, R. P. (2003). La autoestima en niñas y adolescentes de altas habilidades. En P. Domínguez, L. Pérez, E. Alfaro & M. V. Reyzábal (coords.). *Mujer y sobredotación Intervención Escolar* Comunidad de Madrid. Consejería de Educación. Dirección de Promoción Educativa.

- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 12, 26-46.
- España (1970). *Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado nº. 187, de 6 de agosto de 1970, p. 12525 - 12546. [BOE-A-1970-852 Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa](https://www.boe.es/boe/A-1970-852-Ley-14-1970-de-4-de-agosto-General-de-Educacion-y-Financiamiento-de-la-Reforma-Educativa).
- España (1990). *Ley Orgánica 1/1990, 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, nº 238 de 4 de octubre de 1990, p. 28927 - 28942 <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- España (1995). *Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13290-consolidado.pdf>
- España (2002). *Ley Orgánica nº 10, de 23 de diciembre de 2002. Ley Orgánica de Calidad de la Educación*. Boletín Oficial del Estado, 23 diciembre 2002, p. 45188 -45220. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>
- España (2006). *Ley Orgánica nº 2, de 03 de mayo de 2006. Ley de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 03 mayo, 2006. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>
- España (2013). *Ley Orgánica nº 8, de 09 de diciembre de 2013. Ley Orgánica Para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado, 09 diciembre 2013. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- España (2011). *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*. Boletín Oficial del Estado, nº35. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2011/01/28/99/con>
- España (2020). *Ley Orgánica nº 3, de 29 de diciembre de 2020. Ley de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 30 diciembre 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- España (1996). *Orden de 24 de abril de 1996* por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas

- a condiciones personales de sobredotación intelectual. Boletín Oficial del Estado, nº 107, de 3 de mayo de 1996, p. 15545 – 15546. <https://www.boe.es/eli/es/o/1996/04/24/4>
- España (2003). *Real Decreto 943/2003, de 18 de julio*, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. Boletín Oficial del Estado, nº 182, de 31 de julio de 2003, p. 29781 - 29783. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2003/07/18/943>
- Espinoza, J. (2018). N°1 *Caracterización de estudiantes con talento en matemática mediante tareas de invención de problemas* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].
- Evans-Winters, V. (2015). *Black feminism in Education: Black women speak back, up and out*. Nova Iorque Peter Lang.
- Evans-Winters, V. (2016). Schooling at the Liminal: Black Girls and Special Education. *The Wisconsin English Journal*, 140–153. <https://wisconsinenglishjournal.org/2016/11/22/evans-winters>
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia Emocional y Educación*. Grupo 5.
- Feldhusen, J. F. (1986). A conception of giftedness. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.) *Concepcion's of giftedness* (p112-127) Cambridge University press.
- Fernández-Ballesteros, R. & Colom, R. (2004). The Psychology of Human Intelligence in Spain. En R. J. Sternberg (Ed.), *International handbook of intelligence* (pp. 79–103). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511616648.004>
- Ferriz Valero, A. (2018). N°2 *Identificación de factores para el desarrollo del talento deportivo en jóvenes triatletas* [Tesis Doctoral, Universidad de Alicante].
- Fleith, D. S., & Alencar, E. (2007). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação para pais e professores.*: Artmed.
- Fleith, D. S., Pereira, N. & Alencar, E.M. (2021). Giftedness in Brazil: To what extent does terminology really matter? *Gifted Education International*, 38(3), 420-424. <https://doi.org/10.1177/02614294211064708>
- Fiske, A., & Holmboe, K. (2019). Neural Substrates of Early Executive Function *Development*. *Development Review*; 52, 42-62. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2019.100866>

- Ford, D. Y. (1992). Determinants of underachievement as perceived by gifted, above-average, and average black students. *Roepers Review*, 14(3), 130–136. <https://doi.org/10.1080/02783199209553407>
- Ford, D. Y. (1998). The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *Journal of Special Education*, 32(1), 4–14. <https://doi.org/10.1177/002246699803200102>
- Ford, D.Y. (2014). Segregation and the underrepresentation of Blacks and Hispanics in gifted education: Social inequality and deficit paradigms. *Roepers Review*, 36(3), 143-154. <https://doi-org.unican.idm.oclc.org/10.1080/02783193.2014.919563>
- Ford, D.Y., Wright, B.L. & Trotman, M. S. (2020). A matter of equity: Desegregating and integrating gifted and talented education for under-represented students of color. *Multicultural Perspectives*, 22(1), 28-36. <https://doi-org.unican.idm.oclc.org/10.1080/15210960.2020.1728275>
- Freire, P. (1988). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 22. ed. Cortez.
- Gallego-Álvarez, T.; Ibañes-García, A.; Riva, J. A. La; Tororicaguena-Martín, M.; Villalón-Molina, R.; Ruiz-Cobo, R. & Guillén-Martín, V. (2019). Atención a las necesidades del alumnado con altas capacidades: Programa Amentúrate. In: 2019, *IV Congreso Nacional de Psicología*. (pp. 143–149).
- Gallopeni, F. (2021). N°13 Adolescents superdotats vs no superdotats: diferències en salut mental i personalitat [Tesis Doctoral, Universidad autónoma de Barcelona].
- García-Barrera, A. & Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 129-149. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>
- García-Barrera, A., Monge-López, C. & Gómez-Hernández, P. (2021). Percepciones docentes hacia las altas capacidades intelectuales: relaciones con la formación y experiencia previa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 239-251 <https://doi.org/10.6018/reifop.416191>

- García-Grau, P., Pérez, D. A., Moreno, F. C., & Prado-Gascó, V. J. (2014). Self-concept in preadolescence: A brief version of AF5 scale. *Motriz: Revista de Educação Física*, 20, 151-157.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. Basic Books.
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 263-272. <http://doi.org/10.1177/0016986210377657>
- Garn, A. C., & Jolly, J. L. (2014). High ability students' voice on learning motivation. *Journal of Advanced Academics*, 25(1), 7-24. <https://doi.org/10.1177/1932202X13513262>
- Genovard, C. (1982). Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado. *Cuadernos de Psicología*, 6(1), 115-144. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.424>
- Genovard, C. (1983). Educación especial para profesores de educación especial de niños excepcionales superdotados: inventando el futuro. *Educación*, 4, 101-109. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.542>
- Genovard, C. (1985). Lo paradójico, lo metafórico y lo excepcional. En J. Mayor (Coord.), *Actividad humana y procesos cognitivos*.: Alhambra.
- Genovard, C. (1987). *Estudio preliminar sobre la identificación del alumno superdotado*. Fundación Juan March.
- Genovard, C. (1988). La educación especial del superdotado. En J. Mayor (Dir.), *Psicología de la educación especial*. Anaya.
- Gere, D. R., Capps, S. C., Mitchell, D. W., & Grubbs, E. (2009). Sensory sensitivities of gifted children. *The American Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 288-295. <http://doi.org/10.5014/ajot.38.1.13>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Giménez, M. (2010). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA Y): relación con clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico*. [Tesis doctoral Universidad Complutense, Madrid]

- Giménez, M., Valverde, C. V., & Torres, G. H. (2010). El análisis de las fortalezas psicológicas en la adolescencia: Más allá de los modelos de vulnerabilidad. *Psychology, Society & Education*, 2(2), 97-116. <https://doi.org/10.25115/psye.v2i2.438>
- Giorgi, A. 2012. The Descriptive Phenomenological Psychological Method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43 (1), 3–12. doi:10.1163/156916212X632934.
- Goings, R. B. & Ford, D. Y. (2018). Investigating the intersection of poverty and race in gifted education journals: A 15-year analysis. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 25-36. <https://doi.org/10.1177/0016986217737618>
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N., & Klein, P. (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Editorial Martínez Roca. Biblioteca de Psicología. *Psiquiatría y Salud*.
- Gomez-Arizana, M. P., Navarro, M., Roa-Tampe, K., Conejeros-Solar, M. L., Martin, A., Rivera-Lino, B., ... & Castillo-Hermosilla, H. (2020). Exploración de las decisiones académicas en estudiantes con alta capacidad. *Caderno de Pesquisa*, 50(178), 1041-1060. <https://doi.org/10.1590/198053147054>
- Gómez-León, M. I. (2020). La psicobiología de la motivación en el desarrollo de las altas capacidades intelectuales. Revisión bibliográfica. *Psiquiatría biológica*, 27(2), 47-53. <https://doi.org/10.1016/j.psiq.2020.01.003>
- Gotlied, R., Hyde, E., Immordino-Yang, M.H., & Kaufman, S.B. (2016). Cultivating the social–emotional imagination in gifted education: insights from educational neuroscience. *Annals of the New York Academy of Sciences* 1377(1), 22-31. <https://doi.org/10.1111/nyas.13165>
- Gottfried, A. W., Cook, C. R., Gottfried, A. E., & Morris, P. E. (2005). Educational characteristics of adolescents with gifted academic intrinsic motivation: A longitudinal investigation from school entry through early adulthood. *Gifted Child Quarterly*, 49(2), 172-186. <https://doi.org/10.1177/001698620504900206>
- Grassinger, R., Proath, M. & Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21(1), 27–46. <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.488087>
- Guenther, Z. C. (2006). Dotação e talento: reconhecimento e identificação. *Revista Educação Especial*, (28). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127398003>

- Gutiérrez, S., Quintero, R., & Borges, Á. (2021). Mapeo de la identificación del Talento y las Altas Capacidades Intelectuales en España. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia escolar e Educação*, 13(2), 151-168.
- Heidegger, M. (1988). *The basic problems of phenomenology* (Vol. 478). Indiana University Press.
- Heimeriks, G., Li, D., Lamers, W., Meijer, I. & Yegros, A. (2019). Scientific knowledge production in European regions: patterns of growth, diversity and complexity. *European Planning Studies*, 27(11), 2123-2143, <http://doi.org/10.1080/09654313.2019.1645814>
- Hernández-Torrano, D., & Guitiérrez-Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de educación* 364, 251-272, <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- Hernández de la Torre, E., & Navarro Montaña, M. J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19 (3), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted children: Their nature and nurture*. Macmillan.
- Hornstra, L., Mathijssen, A. S., Denissen, J. J., & Bakx, A. (2023). Academic motivation of intellectually gifted students and their classmates in regular primary school classes: A multidimensional, longitudinal, person-and variable-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 107, 102345. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102345>
- Iglesias, Y. L. (2021). N°12 Programa de intervención educativa personalizador talent 360 para alumnos de alta capacidad: métodos y recursos para identificar y atender la alta dotación en los centros escolares [Tesis Doctoral, Universidad de la Rioja].
- Izquierdo, G. M., Rodríguez, J. C. R. & Fuerte, J. A. (2015). La fenomenología desde la perspectiva hermenéutica de Heidegger: una propuesta metodológica para la salud pública. Facultad Nacional de Salud Pública: *el Escenario para la Salud Pública desde la Ciencia*, 33(3), 435-443. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.v33n3a14>
- Jiménez-Ramírez, M. (2017). Los nuevos estudios de doctorado en España: avances y retos para su convergencia con Europa. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8(21), 123-

137. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-28722017000100123&lng=pt&tlng=.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722017000100123&lng=pt&tlng=)
- Jiménez Fernández, M. D. C., & García Perales, R. (2013). Los alumnos más capaces en España: normativa e incidencia en el diagnóstico y la educación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.24.num.1.2013.11267>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Moscovici, Serge (comp.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Jorge, C. M. H., & Naveiras, E. R. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faisca: revista de altas capacidades*, 11(13), 48-58. <https://revistas.ucm.es/index.php/FAIS>
- Kalén, A. (2021). N°16 *Talent selection strategies and evolution of elite performance in basketball* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].
- Kashdan, T.B. & Yuen, M. (2007). Whether highly curious students thrive academically depends on perceptions about the school learning environment: a study of Hong Kong adolescents. *Motivation and Emotion*, 31, 260- 270. DOI 10.1007/s11031-007-9074-9
- Kerr, B. A. (1988). Career counseling for gifted girls and women. *Journal of Career Development*, 14(4), 259-268. <https://doi.org/10.1007/BF01473913>
- Kerr, B. A. (1997). *Smart girls: A new psychology of girls, women, and giftedness*. Great Potential Press.
- Kerr, B. A., & Gahm, J. (2018). Developing talents in girls and Young women. En S. I. Pfeiffer, E., Schunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon, (Eds.), *APA Handbook of giftedness and Talent* (pp. 399-415). APA.
- Kerr, B. A., & McKay, R. (2014). *Smart girls in the 21st century: Understanding talented girls and women*. Great Potential Press.
- Kim, M. (2013). Focusing on the future: Experience from a career-related program for high-ability students and their parents. *Gifted Child Today*, 36(1), 27-34. <https://doi.org/10.1177/1076217512465283>

- Kitano, M. K. (1998). Gifted African American women. *Journal for the Education of the Gifted*, 254–287. <https://doi.org/10.1177/016235329802100302>
- Korsvik, T. R & Rustad, L. M. (2021) *¿ Qué es la dimensión de género en el ámbito de la investigación? Casos de estudio en la investigación interdisciplinar*. Ed. Universidad de Cantabria.
- Labrador, C. G. (2021). N°17 *Actitudes y cambios en las actitudes de los docentes extremeños hacia las altas capacidades, a través de la formación en el tratamiento educativo de estos alumnos* [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura].
- Laguardia, B. B. (2019). N°5 *Alta capacidad intelectual, funciones ejecutivas y gestión de recursos en la vida diaria* [Tesis Doctoral, Universidad de la Rioja].
- Liechti García, N. (2022). N°21 *Gestión del talento docente en España: una herramienta de medición* [Tesis Doctoral, Universidad de las Islas Baleares]. <http://hdl.handle.net/11201/159852>
- Liesa, M., Vázquez, S. & Arranz, P. (2014). Las actitudes hacia las necesidades educativas especiales en función del género: implementación y evaluación de un programa de APS en el ámbito universitario. *Cuestiones de Género. Revista Cuestiones de Género: De la igualdad y la Diferencia*. 9, 233- 258.
- Londoño, D. M. M., Lubert, C. D., Sepúlveda, V. E. P., & Ferreras, A. P. (2019). Estandarización de la Escala de autoconcepto AF5 en estudiantes universitarios colombianos. *Ansiedad y estrés*, 25(2), 118-124. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.06.001>
- López Carrión, V. A. (2022). N°23 *" Minitachers" programa para el desarrollo de la motivación y la creatividad en las AACCCII* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]. <https://hdl.handle.net/10481/77248>
- López Díez-Caballero, M. E., & Manzano Soto, N. (2019). Valoración del nuevo modelo de orientación implementado en la comunidad autónoma de Cantabria por parte de los orientadores educativos. *Revista española de orientación y psicopedagogía*. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.2.2019.25341>

- López, M., Echeita, G., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 4(2), 155-176.
- Madeira, M. (2001). Representações sociais e educação: importância teórico-metodológica de uma relação. *Representações sociais: teoria e prática* (pp. 123-144). João Pessoa, UFPB.
- Massuda, M. B. (2019). N°6 *Mujeres y altas capacidades intelectuales. Estudios de caso Brasil y España* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].
- Massuda, M. B. & Orlando, R. M. (2019). Temas em altas habilidades / superdotação na perspectiva de gênero : um estudo de revisão sistemática. *Revista Educação Especial*, 32, 2-21. <https://doi.org/10.5902/1984686X26398>
- Matthews, D. J., & Dai, D. Y. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practice. *International Studies in Sociology of Education*, 24(4), 335-353. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.979578>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. & Salovey, P. (2001). Emotional Intelligence and Giftedness, *Roeper Review*, 23, 131-137. <https://doi.org/10.1080/02783190109554084>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503\\_02](https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02)
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). Estadísticas de Enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. <http://www.educacionyfp.gob.es>
- Moliner, P. & Lo Monaco, G. L. (2017). *M'ethodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales*. Presses universitaires de Grenoble.
- Monleón, M° del P. E. (2023). *Estudio comparado de la respuesta educativa de las Comunidades autónomas españolas ante los alumnos/as con altas capacidades* . [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia].

- Moral, L. (2022). N°20 El estado de fluidez en intérpretes de música: evaluación y condiciones para su desarrollo . [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia].
- Morano, R. (2021). Elaboración del portfollio para el desarrollo del talento en alumnos con altas capacidades en primaria: aplicando la Teoría de Renzulli. *RETOS XXI*, 5
- Morawska A, & Sanders M. (2008) Parenting Gifted and Talented Children: What are the Key Child Behaviour and Parenting Issues? Australian & New Zealand. *Journal of Psychiatry*. 42(9),819-827. doi:10.1080/00048670802277271
- Moscovici, S. (2009). Representações sociais: investigações em psicologia social. En: *Representações sociais: investigações em psicologia social* (pp. 404-404). Vozes
- Mueller, C. E., & Winsor, D. L. (2018). Depression, suicide, and giftedness: Disentangling risk factors, protective factors, and implications for optimal growth. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children*, (pp. 255–284). Springer.
- Muñoz-Deleito, P. (2018). Mujeres jóvenes de altas capacidades: aceptar y ser aceptada, sin miedo, sin violencia, con inteligencia. *Revista de Estudios de Juventud*, (120), 129-143. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6859793>
- Neckel, N. R. M. (2010). *Tessitura e tecedura: Movimentos de compreensão do discurso artístico no audiovisual*. Universidade Estadual de Campinas.
- Noble, K. D., Subotnik, R. F., & Arnold, K. D. (1999). To thine own self be true: A new model of female talent development. *Gifted Child Quarterly*, 43(3), 140-149. <https://doi.org/10.1177/001698629904300302>
- NAGC (2019). A Brief History of Gifted Education. Recuperado de <http://www.nagc.org/resources-publications/resources/gifted-education-us/brief-history-gifted-and-talented-education>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2016). Aiming talent development toward creative eminence in the 21st century. *Roeper Review*, 38(3), 140-152. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1184497>

- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews* 5, 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>.
- Padial, J.J. & Fernandez, A. (2019). Análisis cuantitativo de Tesis Doctorales Españolas sobre Altas Capacidades y sobredotación (1986- 2017). *ReiDoCrea*, 8, 292-308. <https://doi.org.unican.idm.oclc.org/10.30827/digibug.57762>
- Padial, J.J. (2019). Análisis cuantitativo de Tesis Doctorales Españolas sobre Altas Capacidades y sobredotación (1986-2017). [Máster en Intervención Psicopedagógica, Universidad de Granada]. <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.68285>
- Paniagua, Á. I. (2021). N°15 *Relaciones entre actividad física, autoconcepto y rendimiento académico en alumnado con altas capacidades* [Tesis Doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha].
- Papadopoulos, D. (2020) Psychological framework for gifted children's cognitive and socio-emotional development: A review of the research literature and implications. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(1),305–323. <http://doi.org/10.17478/jegys.666308>
- Papadopoulos, D. (2016). Psycho-pedagogical and educational aspects of gifted students, starting from the preschool age; How can their needs be best met? *Journal of Psychological Abnormalities*, 5(2), 153. <https://doi.org/10.4172/2471-9900.1000153>
- Paulina, L. y Bryant, C. (2023). N°24 *Validación de un modelo competencial para la evaluación del rendimiento y detección del talento de los jugadores de fútbol base de las categorías infantil, cadete y juvenil. Caso de la cantera de un club de fútbol español*. (Tesis Doctoral, Universidad Católica San Antonio) <http://hdl.handle.net/10952/5917>
- Pedro, K. M., & Chacon, M. C. M. (2015). Panorama brasileiro e espanhol sobre teses de doutorado na área das altas habilidades/superdotação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1151-1164. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i4.8219>
- Peñas-Fernández, M. (2004). Características socioemocionales de los adolescentes superdotados. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismo [Tesis doctoral, Universidad de Comillas].

- Perales, R. G., & Fernández, C. J. (2022). Tendencias en la respuesta educativa al alumnado con alta capacidad intelectual. Marcos normativos y acciones contempladas en el decenio 2009/2010-2019/2020. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 25(3), 111-126. <https://doi.org/10.6018/reifop.530331>
- Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., & Borges, A. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability*, 12 (13), 5361. <https://doi.org/10.3390/su12135361>
- Pérez, L., Domínguez, P., Escribano, C. & Alfaro, E. (2000). *Educar hijos inteligentes*. CCS.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología educativa*, 14(3),503-523.  
[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)
- Peterson, C. & Seligman, M.E.P. (Eds.) (2004). *Character strengths and virtues:a handbook and classification*. American Psychological Association and Oxford University Press
- Peyre, H., Charkaluk, M.L., Forhan, A., Heude, B., & Ramus, F. (2017). Do developmental milestones at 4, 8, 12 and 24 months predict IQ at 5-6 years old? Results of the EDEN mother-child cohort. *European Journal of Paediatric Neurology*. 21(2), 272-279.  
<http://doi.org/10.1016/j.ejpn.2016.11.001>.
- Pfeiffer, S. I. (2001). Emotional intelligence: Popular but elusive construct. *Roeper Review*, 23(3),138-142. [https://doi.org:10.1080/02783190109554085](https://doi.org/10.1080/02783190109554085)
- Pfeiffer, S. I. (2012). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psycho educational practice*. Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2013). Lessons learned from working with high-ability students. *Gifted Education International*, 29(1), 86-97. <https://doi.org:10.1177/0261429412440653>
- Pfeiffer, S. I. (2015a). El Modelo Tripartito sobre la alta capacidad y las mejores prácticas en la evaluación de los más capaces. *Revista de Educación*, (368), 66-95.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5028336>
- Pfeiffer, S. I. (2015b). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.

- Pfeiffer, S. I. (2017). Success in the classroom and in life: Focusing on strengths of the head and strengths of the heart. *Gifted Education International*, 33(2), 95-101. <https://doi.org/10.1177/0261429416640337>
- Pfeiffer, S. I. (2018). Strengths of the heart helps explain optimal mental health among youth. *Austin Child & Adolescent Psychiatry*, 3(1), 1-2.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2003). *The gifted rating scales*. Pearson Assessment.
- Pfeiffer, S. I., & Jarosewich, T. (2020) *Gifted rating scales-2*. MHS.
- Pfeiffer, S. I., & Shaughnessy, M. (2020). An interview with Steven Pfeiffer: thinking about giftedness and talent development-what are the issues. *North American Journal of Psychology*, 22(3), 373-382.
- Pfeiffer, S. I., & Prado, R. M. (2021). Strengths of the heart and social-emotional learning. *Journal of Psychology and Education*, 3, 1-24.
- Piñuel-Raigada, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*, 3(1), 1-42.
- Poseck, B. V. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 3-8.
- Prado, R.M.& Fleith, D. S. (2020). Mulheres Talentosas no Brasil: Trajetórias e Desafios. *Psicologia em Estudo*, 25, 1-14. <http://doi.org/10.4025/psicoestud.v25i0.46906>
- Prado, R. M., Fleith, D. de S., & Gonçalves, F. do C. (2011). O desenvolvimento do talento em uma perspectiva feminina. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 31(1), 134-145. <http://doi.org/10.1590/S1414-98932011000100012>
- Prieto, M. D. & Bermejo, M. R. (1995). Los procesos de “insight” en alumnos superdotados. En M. March y E. Rigo (Coords), *Psicología y Pedagogía. Llibre Homenaje a Alfredo Gómez Barnussell* (pp.285-301). Servicio de Publicaciones.
- Prieto, M. D. & Bermejo, M. R.(1996). Investigación y Educación del Superdotado en el año 2000. En J. Escoriza y otros (Comp.), *Psicología de la Instrucción. Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar* (pp. 139-170). PPU.

- Prieto, M. D., Castejón, J. L., & Bermejo, M. R. (1998). Identification and analysis of differential characteristics among able pupils. *Educating Able Children*, 3,28-31. <https://www.jstor.org/stable/1050192>
- Prieto, M. D., Ferrando, M., & Ferrándiz, C. (2021). Creatividad. Inteligencia emocional. Implicaiones educativas. *Educar Em Revista*, 37, e81541. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81541>
- Prieto, M. D., Parra, J., Ferrando, M., Bermejo, M. R., Ferrándiz, C., & Sánchez. C. (2006). Creative Abilities in Early Childhood. *Journal Early Childhood Research*, 4(3),277-290. <https://doi.org/10.1177/1476718X06067580>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Sene´cal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *The Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734–746. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>
- Räty, H., Mononen, N., & Pykäläinen, E. (2017). Essentialism and social representations of intelligence. *Social Psychology of Education*, 20, 915-927. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9399-5>
- Reis, S. L. & Bellini, L. M. (2009). Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental. *Teoria e Prática da Educação*, 12(1), 133-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307325341003>
- Reis, S. M. (1995). Talent ignored, talent diverted: The cultural context underlying giftedness in females. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 162-170. <https://doi.org/10.1177/001698629503900306>
- Reis, S. M. (2003). Gifted girls, twenty-five years later: Hopes realized and new challenges found. *Roeper Review*, 25(4), 154-157. <https://doi.org/10.1080/02783190309554220>
- Reis, S.M. (2005). Feminist perspectives on talent development: A research-based conception of giftedness in women. Conceptions of giftedness. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 217–245). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.014>

- Reis, S. M., & Holinger, M. (2021). Creative productive eminence in talented women: beliefs, motivation, and drive to create. *Gifted and Talented International*, 36(1-2), 44-54, <https://doi.org/10.1080/15332276.2021.1947161>
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2021). The Schoolwide Enrichment Model: a talent development approach that works for rural schools. En *Gifted Education in Rural Schools* (pp. 98-107). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003017004-13>
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, 60(3), 180.
- Renzulli, J. S. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, (pp. 53–92). Cambridge University Press.
- Renzulli, J.S. (2005). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, (pp. 246-279). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (2016). The three-ring definition of gifted behaviors. University of Connecticut. *NEAG School of Education. Renzulli Center for Creativity, Gifted Education, and Talent Development.* [https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2021/12/Three-Ring\\_Definition\\_of\\_Gifted\\_Behaviors.pdf](https://gifted.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/961/2021/12/Three-Ring_Definition_of_Gifted_Behaviors.pdf)
- Renzulli, J.S (2018). Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o Século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. En Virgulin, A. R. (org) (2018) *Superdotação-processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais*. (pp. 19-42).Ed Juruá.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1997). *The schoolwide enrichment model: A how-to guide for educational excellence*. Creative Learning Press, Mansfield.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2000). The schoolwide enrichment model. A Focus on Student Strengths and Interests. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 367-382. <https://doi.org/10.1177/026142941002600303>

- Reverter-Bañónr, Sonia. (2021). El diálogo en las ciencias cognitivas frente a la controversia de la coeducación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (30), 71-93. <https://doi.org/10.17163/soph.n30.2021.02>
- Rogers, K. B. (2007). Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 382–396. <https://doi.org/10.1177/0016986207306324>
- Romero, J. T. (2019). N°7 *Evaluación del programa APAC (atención plena para la alta capacidad) en una muestra de niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales* [Tesis Doctoral, Universidad de Cádiz].
- Rutherford, A. (2020). Doing science, doing gender: Using history in present. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 40(1), 21–31. <https://doi.org/10.1037/teo0000134>
- Sá, C. P. (1996). Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. *Temas em Psicologia*, 4(3), 19-33. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300002&lng=pt&tlng=pt)
- Sáenz, L. V. (2022). N°22 *Gestión de recursos cognitivos como factor modulador en la expresión de la alta capacidad intelectual* [Tesis Doctoral, Universidad de la Rioja].
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990) Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Caruso, D., & Lopes, P. N. (2001). Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities with the MSCEIT. In S. J. Lopes & C. R. Snyder (Eds.) *Handbook of positive psychology assessment*. American Psychological Association.
- Sánchez, C., Brigaud, E., Moliner, P. & Blanc, N. (2022). The Social Representations of Gifted Children in Childhood Professionals and the General Adult Population in France. *Journal for the Education of the Gifted*, 45(2), 179-199. <https://doi-org.unican.idm.oclc.org/10.1177/01623532221085610>
- Sánchez, M. D. P., Gómez, M. S., & Vidal, M. C. F. (2012). Estudio de la superdotación en España. *Amazónica*, 10(3), 48-78. <https://portal.issn.org/resource/ISSN-L/1983-3415>

- Sant'Anna, H. C. (2012). OpenEvoc: Um programa de apoio à pesquisa em representações sociais. *Psicologia Social: desafios contemporâneos*. GM Gráfica e Editora.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de neurología*, 46(1), 11-16.  
<http://dx.doi.org/10.33588/rn.46S01.2008008>
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista Neurología*, 54(Supl 1), S2 1-9.  
<https://doi.org/10.33588/rn.54S01.2012011>
- Sastre-Riba, S. (2020). Moduladores de la expresión de la alta capacidad intelectual. *MEDICINA (Buenos Aires)*, 80, 53-57.
- Sastre-Riba, S., Fonseca-Pedrero, E., & Ortuño-Sierra, J. (2019). From High Intellectual Ability to Genius: Profiles of Perfectionism. *Comunicar: Media Education Research Journal*, 27(60), 9-17.
- Sastre-Riba, S., & Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66(1), 51-56.  
<https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018026>
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 116–119 <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1018>
- Scribano, A. (2003). Una voz de muchas voces. *Acción colectiva y Organizaciones de Base. De las prácticas a los conceptos. SERVIPROH, KZE/MISEREOR*.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. Free Press.
- Serrano Fernández, L. (2022). Perspectivas familiares sobre la vivencia paternofilial de la discapacidad intelectual: una mirada fenomenológica. *Siglo Cero*, 53(3), 9–27.  
<https://doi.org/10.14201/scero202253927>
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2004). Achieving Sustainable New Happiness: Prospects, Practices, and Prescriptions. En P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in*

- practice* (pp. 127–145). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch8>
- Shimamoto, D. F., & Lima, E. F. (2006). As representações sociais dos professores de ciências sobre o corpo humano. *Revista de Ciências Humanas*, (39), 147-165. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Simonton, D. K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, 3, 435–457. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.106.3.435>
- Siegle, D. & McCoach, D. B. (2013). Underachieving gifted students. En C. M. Callaham & H. L. Hertberg- Davis (Eds.) *Fundamentals of gifted education. Considering multiple perspectives*, (pp. 377-387). Routledge.
- Silva, M. V. D. (2016). Cartilhas: uma representação do Português como língua nacional. *En: Assunção, Carlos & Fernandes, Gonçalo & Kemmler, R.(coord.). Tradition and innovation in the History of Linguistics. Nodus Publikationen*, 363, 371.
- Silva, M.V. (2018). O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído. *Revista Investigações*, 31, 248-264.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the Gifted and Talented*. Denver.
- Silverman, L. K. (1999). Todo empezó con Leta Hollingworth: historia de la superdotación en las mujeres. In: *Niñas, mujeres y superdotación: un desafío a la discriminación educativa de las mujeres*. (pp.37-50). Narcea.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children*. (pp.31-40). Pufrock.
- Simón, C., Barrios, Á., Gutiérrez Rodríguez, H. & Muñoz, Y. (2019). Equidad, educación inclusiva y educación para la justicia social. ¿Llevan todos los caminos a la misma meta? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 8(2), 17–32 <http://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.001>

- Soto, L. R. (2021). N°14 *Propuesta de formación al profesorado sobre altas capacidades* [Tesis Doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca].
- Sousa, C. P. D. & Villas Bôas, L. P. S. (2011). A teoria das representações sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. *Revista Diálogo Educacional*, 11(33), 271-286. <https://doi.org/10.7213/rde.v11i33.428>
- Suárez, J. T., & Wechsler, S. M. (2020). Mentoria do talento na escola: Análise de publicações nacionais e internacionais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020213295>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: a Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Subotnik, R. F., & Arnold, K. D. (1996). Success and sacrifice: The costs of talent fulfillment for women in science. En K. D. Arnold, K. D. Noble, & R. F. Subotnik (Eds.), *Remarkable women: Perspectives in female talent development*, (pp. 263-280). Hampton Press.
- Subotnik, R. F., Tai, R. H., Rickoff, R., & Almarode, J. (2009). Specialized public high schools of science, mathematics, and technology and the STEM pipeline: What do we know now and what will we know in 5 years? *Roeper Review*, 32(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/02783190903386553>
- Spearman, C. (1904). “General intelligence,” objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201–292. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/11491-006>
- Sternberg, R. J. (2007). Who are the bright children? The cultural context of being and acting intelligent. *Educational Researcher*, 36(3), 148-155. <https://doi-org.unican.idm.oclc.org/10.3102/0013189X07299881>
- Tarragona, M. (2013). Psicología positiva y terapias constructivas: una propuesta integradora. *Terapia psicológica*, 31(1), 115-125. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78525710011>
- Tannenbaum A. J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Macmillan.

- Tavani, Javier. L., Zenasni, F. & Pereira-Fradin, M. (2009). Social representation of gifted children: A preliminary study in France. *Gifted and Talented International*, 24(2), 61-70.  
<https://doi-org.unican.idm.oclc.org/10.1080/15332276.2009.11673530>
- Tejera, J. P., del Rosal, Á. B., & Naveiras, E. R. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea: Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51.
- Terman, L. M. (1925). *Genetic Studies of Genius: Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children*. Stanford University Press.
- Tice, D.M., Wallace, H.M. & Harter, A.C. (2004). Persistence. En C. Peterson y M.E.P. Seligman (Eds.). *Character strengths and virtues: a handbook and classification* (pp. 229-247). American Psychological Association and Oxford University Press.
- Tomás, J. M., & Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 38(2), 285-293.  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28438214>
- Tombolato, M. A., & dos Santos, M. A. (2020). Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI): fundamentos básicos e aplicações em pesquisa. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 26(3), 293-304.
- Torrano, D. H. & Sánchez, M. G. (2014). El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272.  
<http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- Torrente -Verdeja, S., Ruiz-Melero, M. J. & Sainz Gómez, M. (2022). Motivaciones e intereses en una muestra de estudiantes de altas habilidades con respecto a sus iguales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 26-43.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33754>
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. In *Alunos Sobredotados. Contributos Para a Sua Identificação e Apoio*; Almeida, L., Oliveira, E.P., Melo, A.S., Eds.; ANEIS.
- Tourón, J. (2004). De la superdotación al talento: evolución de un paradigma. En Jiménez, C. *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad*, (pp.369-400). Pearson.

- Tourón, J. (2005) (Ed.). The Center for Talented Youth Model. *Special Issue. High Ability Studies*, 16(1),1-158. <https://doi.org/10.1080/13598130500115056>
- Tourón, J. (2010). El desarrollo del talento y la promoción de la excelencia: exigencias de un sistema educativo mejor. *Bordón*, 62(3),133-149. <https://hdl.handle.net/10171/18780>
- Tourón, J. (2011). The Center for Talented Youth Identification Model: A Review of the Literature. *Talent Development and Excellence*, 3(2),187-202. <https://hdl.handle.net/10171/19605>
- Tourón, J. (2012). El agrupamiento por capacidad. El caso de los alumnos más capaces. En VVAA *Liber Amicorum en honor del profesor Arturo de la Orden*. Madrid.
- 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. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tourón, J., Peralta, F., & Repáraz, C. (1998). *La superdotación intelectual. Modelos, identificación y estrategias educativas*. EUNSA.
- Tourón, J., Repáraz, C. & Peralta, F. (1999). The Identification of high ability students: Results of a detection process in Navarra (Spain). *High Ability Studies*, 10(2),163-181 <https://doi.org/10.1080/1359813990100204>
- Tourón, J. Fernández, R. & Reyero, M. (2002). Actitudes del profesorado hacia la superdotación. Implicaciones para el desarrollo de programas de formación. *Fáisca. Revista de Altas Capacidades*, 9, 95-110.
- Tourón, J., Reparaz-Abaitua, C. & Peralta, F. (2006). Las nominaciones de los profesores en la identificación de alumnos de alta capacidad intelectual. *Sobredotaçãõ*, 7, 7-30. <https://hdl.handle.net/10171/18776>
- Troxclair, D.A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness. *Roeper Review*, 35(1), 58-64. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.740603>
- Ubico, A.G., Orús, M.L. & Cosculluela, C.L. (2022). La percepción de los estudiantes de magisterio sobre las altas capacidades. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 65-85. <https://doi.org/18.30827/profesorado.v26.1.17047>

- Unesco (2005) Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>)
- Uribe-Rios, M. Y. (2020). N°9 Co-creación adaptativa de material educativo para estudiantes con altas capacidades [Tesis Doctoral, Universidad de Girona].
- Urraca-Martínez, M. L., Sastre-Riba, S., & Viana-Sáenz, L. (2021). World perception and high intellectual ability: A comparative study. *Psicología Educativa*, 27(1), 21-25. <https://doi.org/10.5093/psed2020a15>
- Urrútia, G. & Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <http://doi.org.10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Van Tassel-Baska, J., & Brown, E. F. (2007). Toward best practice: An analysis of the efficacy of curriculum models in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 51(4), 342–358. <https://doi.org/10.1177/0016986207306323>
- Veldman-de Jonge, I., & Jen, E. (2022). Choices gifted women made in education, personal life, and career: a qualitative study in the Netherlands. *Gifted and Talented International*, 0,1-15. <https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2075293>
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent: une méthode pour la définition du noyau central de la représentation. *Bulletin de Psychologie*, 45, 203-209. <https://doi.org/10.3406/bupsy.1992.14128>
- Virgolim, A. (2018). *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar*. Papirus Editora.
- Wachelke, J., & Wolter, R. (2011). Critérios de construção e relato da análise prototípica para representações sociais. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 27(4), 521–526. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000400017>
- Wolter, R. P., Gurrieri, C., & Sorribas, E. (2009). Empirical illustration of the hierarchical organisation of social thought: a domino effect? *Interamerican Journal of Psychology*, 43, 1-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28411918001>

Zamudio Elizalde, P. D., López Beltrán, F. & Reyes-Sosa, H. (2019). La representación social del fracaso escolar. La hipótesis del núcleo central. *Perfiles educativos*, 41(165), 27-42.  
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59051>



**ANEXO I**

**Recortes cartas motivacionales - estudiantes**

N°	RECORTE MOTIVACIONAL POR COMPETENCIA DE LOS ESTUDIANTES HOMBRES	VIERBO PRINCIPAL
1.	“ampliar conocimientos más allá de aquellos impartidos en las clases”	AMPLIAR
2.	“ampliar conocimientos sobre las diferentes materias”	AMPLIAR
3.	“ampliar mis conocimientos y habilidades”	AMPLIAR
4.	“ampliar mis ramas de conocimiento y si se da el caso, mejorar en cosas que no entiendo del todo”	AMPLIAR MEJORAR
5.	“aprender con dichos programas”	APRENDER
6.	“aprender cosas diferentes”	APRENDER
7.	“aprender cosas nuevas”	APRENDER
8.	“aprender cosas nuevas”	APRENDER
9.	“aprender cosas”	APRENDER
10.	“aprender más sobre astrofísica”	APRENDER
11.	“aprender más sobre cosas de mi interés”	APRENDER
12.	“aprender muchas cosas”	APRENDER
13.	“aprender sobre algunos temas”	APRENDER
14.	“aprender sobre cosas que me gustan como la astronomía, la tecnología y el dibujo”	APRENDER
15.	“aprender y conocer más sobre los temas que me interesan”	APRENDER CONOCER
16.	“aprender y saber de muchas cosas”	APRENDER SABER
17.	“aprenderé más cosas”	APRENDER
18.	“aunque mis notas en el colegio son normales, me han dicho que podrían mejora”	MEJORAR
19.	“conocer cosas nuevas”	CONOCER
20.	“crecer tanto en conocimiento como en persona”	CRECER
21.	“curiosidad por aprender cosas nuevas”	APRENDER
22.	“desarrollar mis altas capacidades”	DESARROLLAR
23.	“entrar en el programa Amentúrate por la rama de robótica y programación en código”	ENTRAR
24.	“gustan los talleres que he elegido”	GUSTAR
25.	“interesaría que me enseñéis cosas sobre los temas que me gustan”	ENSEÑAR GUSTAR
26.	“interesaría reforzarlos y aprender cosas nuevas”	APRENDER
27.	“ir a los talleres para informarme”	INFORMAR
28.	“me ayude a tener más capacidad de trabajo y ser más constante con mis trabajos, aunque a veces sean tediosos o poco atractivos”	TENER
29.	“me encanta aprender”	APRENDER
30.	“me gusta aprender cosas nuevas”	APRENDER
31.	“me gustan los problemas de matemáticas, entender cómo funciona todo a mi alrededor y por qué suceden algunas cosas”	ENTENDER GUSTAR
32.	“me gustaría profundizar en ello y aprender muchas cosas”	PROFUNDIZAR
33.	“me gustaría saber más sobre algunas cosas”	SABER
34.	“mucho curiosidad y ganas de aprender”	APRENDER
35.	“mucho aprender, sobre todo cosas interesantes y relacionadas con las matemáticas, física y química”	APRENDER

36.	“muchos talleres y temas que me pueden gustar”	GUSTAR
37.	“obtener un mayor nivel en áreas del conocimiento”	OBTENER
38.	“oportunidad para aprender cosas nuevas”	APRENDER
39.	“oportunidad para conocer mejor el mundo de la ciencia y desarrollar capacidades que no puedo desarrollar en las clases”	CONOCER DESARROLLAR
40.	“oportunidad única de formación e investigación”	FORMAR INVESTIGAR
41.	“Para conocer cosas nuevas e interesantes”	CONOCER
42.	“para obtener más conocimientos de las ciencias, de las matemáticas y de la universidad”	OBTER
43.	“podría aprovechar, ya que en mi opinión la forma de enseñar que se busca en el proyecto es la forma en la que a mí me gustaría aprender, de forma aplicada”	APROVECHAR APRENDER
44.	“porque creo que voy a aprender cosas diferentes”	APRENDER
45.	“probar cosas nuevas”	PROBAR
46.	“puedo aprender de una manera más proactiva que no sea estudiando e hincando codos, sino participando en proyectos”	APRENDER PARTICIPAR
47.	“quiero aprender cosas nuevas”	APRENDER
48.	“romper la rutina, divertirse y aprender muchas cosas nuevas”	ROMPER DIVERTIR APRENDER
49.	“taller de ciencias y por eso me gustaría participar”	PARTICIPAR
50.	“tener un mentor de universidad que me enseñe, aconseje, y que me diga en que destaco más”	TENER
51.	“tengo mucha curiosidad por aprender”	APRENDER
52.	“tienen talleres que me gustan”	GUSTAR
53.	“una oportunidad para saber más cosas y avanzar más de lo que damos en clase”	SABER
54.	“también me gustará enterarme de cosas importantes para el planeta”	ENTERAR
Nº	RECORTE MOTIVACIONAL POR COMPETENCIA DE LAS ESTUDIANTES MUJERES	VIERBO PRINCIPAL
1.	“adentrarme un poco más en el asunto que tanto nos impone a los adolescentes: la Universidad”	ADENTRAR
2.	“aprender aquellas cosas que creo que me gustan y no conozco”	APRENDER
3.	“aprender cosas nuevas y me serviría de motivación”	APRENDER
4.	“aprender cosas nuevas”	APRENDER
5.	“aprender cosas que no sé”	APRENDER
6.	“aprender más sobre ciencias”	APRENDER
7.	“aprender sobre diferentes temas”	APRENDER
8.	“así como descubrir algunos misterios que nunca podría desvelar por mí misma”	DESCOBRIR DESVELAR
9.	“asistir a los talleres que me parecen muy interesantes”	ASISTIR
10.	“ayudar a aprender a saber relacionarme más y mejor con otras personas y así practicar mis habilidades sociales”	AYUDAR APRENDER
11.	“creo que ésta sería una magnífica oportunidad para poder desarrollar y utilizar mis capacidades”	DESARROLLAR

12.	“creo que podría aprender muchísimo: no solo los contenidos de cada taller, sino que también podría aprender a hacer proyectos, algo que no he hecho nunca”	APRENDER
13.	“Curiosidad, es una sensación que siempre he tenido. Quizás la causante de que cada día aprenda algo nuevo y la razón por la que me llamaron la atención estas actividades”	APRENDER
14.	“descubrir y aprender cosas nuevas”	DESCOBRIR APRENDER
15.	“es que me gusta aprender”	APRENDER
16.	“expandir mis conocimientos”	EXPANDIR
17.	“hacer actividades que desconozco y me pueden agradar o llegar a formar parte de mi vida”	AGRADAR
18.	“he querido aprender de ramas que no se suelen dar como materia en el instituto, como la astronomía y la microbiología”	APRENDER
19.	“he tenido curiosidad por saber cómo serán las clases en la universidad”	TENER
20.	“interesada en la parte artística pero también en la científica”	INTERESAR
21.	“investigar otras áreas de conocimiento”	INVESTIGAR
22.	“me ayudaría mucho tanto mental como socialmente”.	AYUDAR
23.	“me gusta mucho hacer cosas nuevas”	HACER
24.	“me gusta probar cosas nuevas, los retos y vivir experiencias”	PROVAR
25.	“me gustaría aprender y resolver el interrogante de muchas de mis preguntas”	APRENDER RESOLVER
26.	“me gustaría saber más sobre cómo funcionan las imágenes”	SABER
27.	“me interesa el programa de mentorías por su gran variedad de temas y de especialistas en las materias”	INTERESAR
28.	“me motiva el hecho de poder hacer una actividad donde mis preguntas puedan ser entendidas y respondidas. Además de ser una forma de saciar mis ansias de conocimiento, de hacerme cuestionarme lo que ya sabía y desaprender para volver a aprender”;	MOTIVAR SACIAR
29.	“me pueden apuntar conocimientos y emociones”	APUNTAR
30.	“mi gran curiosidad por aprender”	APRENDER
31.	“parece muy interesante por todas las cosas que se pueden aprender y que no conocía”	APRENDER
32.	“podría hacer experimentos y aprender cosas que no aprendo en el colegio”	EXPERIMENTAR APRENDER
33.	“porque es una oportunidad de aprender cosas de diferentes temas y cosas que de otro modo no aprendería, o simplemente no sabría que existen, a no ser que me graduara en esa facultad”	APRENDER
34.	“porque se proponen talleres muy interesantes”	PROPONER
35.	“pudiese investigar y aprender aspectos prácticos de estas áreas”	INVESTIGAR APRENDER
36.	“que pueda obtener más experiencia en este ámbito (referencia a los laboratorios en lo párrafo anterior)”	OBTENER
37.	“que voy a mejorar en los estudios”	IR
38.	“quiero aprender otras cosas”.	APRENDER
39.	“quiero aprender y llenarme de sabiduría para poder seguir creciendo y ampliando mi creatividad y mi conocimiento”	APRENDER
40.	“quiero profundizar en los temas que más me gustan”	PROFUNDIZAR
41.	“QUIERO SABER MUCHO MÁS”	SABER

42.	“resolver dudas que se me plantean y que en clase normalmente no se resuelven, ya sea por falta de tiempo o porque las mismas no corresponden con el nivel en el que nos encontramos”	RESOLVER
43.	“saber más sobre las materias de poco interés en los institutos y tan importantes para los jóvenes”	SABER
44.	“saber para qué sirven ciertas cosas que nunca me han parecido de utilidad”	SABER
45.	“sería una oportunidad muy reconfortante para encontrar nuevas fuentes de conocimiento, que me llenen o motiven”	ENCONTRAR
46.	“Siempre me ha entusiasmado aprender”	APRENDER
47.	“sigo estando interesada en aprender sobre muchos más campos de la ciencia y considero que tengo la mente abierta, así que quién sabe, igual cambio de opinión”	APRENDER
48.	“una gran oportunidad para ampliar mis conocimientos, desarrollar mis capacidades”	AMPLIAR DESARROLLAR
Nº	RECORTE MOTIVACIONAL POR AUTONOMIA DE LOS ESTUDIANTES HOMBRES	VIERBO PRINCIPAL
1.	” para ir a una actividad no obligatoria en la que no me manden tareas ni que tenga que estar solo escuchando”	IR
2.	“ansioso de participar a la todos los talleres que pueda”	PARTICIPAR
3.	“alcanzar mis objetivos en el futuro”	ALCANZAR
4.	“aprender a relacionarme mejor y ayudarme a avanzar en aquellas áreas que me interesan para así poder hacer uso de mi capacidad”	APRENDER AVANZAR USAR
5.	“aprender mucho más”	APRENDER
6.	“aprender y disfrutar”	APRENDER DISFRUTAR
7.	“bien un poco de ayuda para poder aclarar mis ideas y mejorar mi futuro”	ACLARAR MEJORAR
8.	“considero el programa “Amentúrate” como una puerta al mundo de la universidad”	
9.	“crecer tanto en conocimiento como en persona”	CRECER
10.	“creo que formar parte del programa me puede ayudar a encontrar mi lugar en el mundo”	ENCONTRAR
11.	“creo que me gustará lo mismo o más que otros talleres”	GUSTAR
12.	“decidir como enfocar mu futura carrera profesional”	DECIDIR
13.	“decidir mi futuro laboral”	DECIDIR
14.	“decidir qué quiero hacer en un futuro”	DECIDIR
15.	“empezar a conocer mejor mis gustos y conocerme mejor a mí mismo”	CONOCER
16.	“encaja muy bien conmigo porque, me considero una persona muy curiosa”	ENCAJAR
17.	“es para mí una satisfacción, poder tener la oportunidad de participar en este proyecto de Mentorías Universitarias”	PARTICIPAR
18.	“es un proyecto que me encanta”	ENCANTAR
19.	“espero que me divierta y conozca más sobre estas profesiones que me atraen tanto”	DIVERTIR CONOCER
20.	“hacer lo que no hago en ningún sitio”	HACER
21.	“hacerme una idea general sobre las opciones que voy a tener en un tiempo y en qué consiste cada una de ellas”	TENER
22.	“ilusión de poder acceder al programa de mentorías”	ILUSIONAR

23.	“interesante conocer a alguien que esté en la universidad trabajando en un campo que me guste”	CONOCER GUSTAR
24.	“me centre más en los estudios y que las clases no sean meramente almacenar información para aprobar el siguiente examen, sino que tenga una meta para alcanzar y así mantener la motivación durante todo el curso”	CENTRAR ALCANZAR
25.	“me encantaría asistir”	ENCANTAR
26.	“me haría mucha Ilusión ir”	ILUSIONAR
27.	“me parecieron bastante interesantes y estuve seguro de que me iban a gustar”	GUSTAR
28.	“moverme por el mundo y saber que se me da bien”	MOVER
29.	“ofrece muchas posibilidades y actividades a realizar. Me gusta mucho el programa y tengo ganas de hacer algo distinto al colegio”	REALIZAR GUSTAR HACER
30.	“oportunidad de participar y aprovecharlo al máximo”	PARTICIPAR APROVECHAR
31.	“oportunidad para aprender más sobre las áreas que más me gustan y me haría mucha ilusión poder participar”	APRENDER GUSTAR ILUSIONAR
32.	“para centrarme en lo que me interesa y me gusta”	CENTRAR GUSTAR
33.	“para divertirme”	DIVERTIR
34.	“pasármelo bien”	PASAR
35.	“pienso que se me pueden abrir muchos pensamientos y puertas. Creo también que me ayudará a determinar si estudio ciencias, mates o tecnología”	ABRIR DETERMINAR
36.	“poder saber qué asignaturas se me dan mejor y así más adelante poder elegir mejor a qué me quiero dedicar de mayor”	SABER ELIGIR DEDICAR
37.	“podré hablar distendidamente con niños o profesores que consigan entender lo que yo les digo y podamos debatir diferencias de opiniones y aprender de lo que otros me puedan aportar”	HABLAR ENTENDER DEBATIR APRENDER
38.	“porque quiero ser investigador científico inventor y hay muchas actividades que me gustan y creo que son divertidas”	SER GUSTAR
39.	“que realmente es algo que necesito”	NECESITAR
40.	“que si me centro en algo que me parece estimulante puedo conseguir más de lo que otros conseguirían, pero a la vez”	CENTRAR CONSEGUIR
41.	“quiero descubrir otras cosas que me gusten y que sean divertidas”	DESCOBRIR GUSTAR DIVERTIR
42.	“romper la rutina, divertirse y aprender muchas cosas nuevas”	ROMPER DIVERTIR APRENDER
43.	“seguro que allí no me aburriría, porque podré elegir yo lo que me gusta”	ELIGIR GUSTAR
44.	“ser una experiencia muy bonita”	EXPERIMENTAR
45.	“sería maravilloso tener la oportunidad de participar en el programa para guiarme en mi aprendizaje universitarias”	PARTICIPAR GUIAR
46.	“sirve para orientarnos a los estudiantes y contarnos como son los estudios en la universidad, he pensado que me ayudaría mucho para aclárame y decidir lo que me gustaría estudiar”	ORIENTAR ACLARAR DECIDIR

47.	“soy feliz haciendo estas cosas. Creo que debería acceder porque lo voy a aprovechar, es algo en lo que me esfuerzo le pongo empeño y a pesar de ser cosas que la mayoría de gente odia, eso a mí me da igual yo lo voy a seguir haciendo con las mismas ganas”	HACER APROVECHAR EMPEÑAR
48.	“supondría un cambio algo diferente y nuevo y podrían resultar de ayuda para mi vida diaria y para decidir lo que hacer más adelante”	RESULTAR DECIDIR
49.	“temas interesantes para mi futuro”	
50.	“temas muy variados que me parece que podré tener en cuenta el día de mañana”	TENER
51.	“tener una persona que guie me según mis capacidades, con la que me pueda llevar bien y con el que pueda compartir mis dudas sintiéndome cómodo”	GUIAR COMPARTIR
52.	“tengo muchas ganas de conocer más cosas sobre la universidad y las personas que están en ella”	CONOCER
53.	“un gran beneficio personal”	BENEFICIAR
54.	“una forma muy original y divertida de aprender”	APRENDER
55.	“una oportunidad única y muy enriquecedora”	ENRIQUECER
56.	“va a resultar divertido y enriquecedor”	DIVERTIR ENRIQUECER
57.	“ya que, dentro de poco, voy a empezar la universidad y estoy muy confuso sobre lo que quiero estudiar. Tal vez Amentúrate pueda ayudarme a decidir lo que quiero hacer en un futuro”	EMPEZAR AYUDAR DECIDIR HACER
Nº	RECORTE MOTIVACIONAL POR AUTONOMIA DE LAS ESTUDIANTES MUJERES	VIERBO PRINCIPAL
1.	“a esculpir las baldosas de mi largo camino”	ESCULPIR
2.	“aprender de la mano de otros profesores diferentes de los habituales y observar cómo explican conceptos más avanzados que a los que estoy normalmente acostumbrada”.	APRENDER OBSERVAR
3.	“aprovechar esta oportunidad al máximo y que voy a aportar muchas cosas, sobre todo atención y preguntas de interés”	APROVECHAR APORTAR
4.	“aprovecharlo al máximo”	APROVECHAR
5.	“confirmar mi vocación por las matemáticas”	CONFIRMAR
6.	“considero que la mentoría individualizada es una genial oportunidad para mí y todos los demás adolescentes que tengan estas inquietudes”	CONSIDERAR TENER
7.	“creo que podría experimentar y descubrir qué es lo que realmente me apasiona”	EXPERIMENTAR DESCUBRIR
8.	“decidir qué me gustaría estudiar más adelante”	DECIDIR ESTUDIAR
9.	“descubrir mis intereses académicos”	DESCUBRIR
10.	“disfrutar haciendo lo que me gusta”	DISFRUTAR GUSTAR
11.	“disfruto de cualquier tipo de enseñanza que se me pueda proporcionar”	DISFRUTAR PROPORCIONAR
12.	“elegir unos estudios universitarios que me ayuden a estudiar con afán todas esas preguntas que me gustaría, algún día, poder responder”	ELIGIR AYUDAR PODER
13.	“empezar a tomar decisiones sobre mi futuro, tanto académico como profesional”	EMPEZAR TOMAR
14.	“es una oportunidad en la que me encantaría participar”	ENCANTAR PARTICIPAR

15.	“hacer algunas sugerencias para talleres que creo que serían de mi interés y del de otras personas”	SUGERIR
16.	“he revisado los talleres que se han impartido el año anterior y me parecen ciertamente interesantes”	REVISAR PARECER
17.	“he visitado la página web y tiene buena pinta”	VISITAR
18.	“las diferentes carreras que en futuro puedo llegar a elegir”	ELIGIR
19.	“me gustaría poder participar en talleres relacionados con las áreas de conocimiento que más me gustan”	PARTICIPAR GUSTAR
20.	“me ayudaría mucho a desarrollarme para conseguir mi sueño”	AYUDAR DESARROLLAR CONSEGUIR
21.	“me dije a mi misma, y por qué no? Porque si en esta vida no lo intentas nunca conseguirás lo que quieres diciéndolo en pocas palabras que por intentarlo no pierdes nada”	INTENTAR CONSEGUIR
22.	“me gustaría tener un mentor porque me ayudaría”	GUSTAR AYUDAR
23.	“me puede ayudar a encontrar lo que me hace sentir bien y a ver las cosas de otra manera”	AYUDAR ENCONTRAR SENTIR
24.	“muy interesante tener un tutor que me pueda ayudar y orientar en estudios futuros”	TENER AYUDAR ORIENTAR
25.	“no solo para vivir una experiencia única, sino también, porque estoy segura de que me ayudaría a elegir lo que realmente quiero estudiar”	VIVIR EXPERIMENTAR ELIGIR
26.	“Ojalá pudiera participar en el programa, sería una experiencia inolvidable y única”	PARTICIPAR
27.	“oportunidad para descubrir sobre el mundo, pero también para descubrir sobre mí misma”	DESCOBRIR
28.	“orientar nuestras decisiones académicas”	ORIENTAR
29.	“parece toda una aventura divertida e interesante”	AVENTURAR
30.	“poder tener más claro no solo mi futuro laboral si no también mis intereses fuera de ese ámbito”	CLAREAR
31.	“por la oportunidad que se les ofrece a los jóvenes hoy en día”	OFERECER
32.	“porque los talleres son muy interesantes y de diferentes temas”	INTERESAR
33.	“porque creo que voy a mejorar en la confianza en mí misma”	MEJORAR
34.	“porque me gusta aprender porque sí”	APRENDER
35.	“porque me mola mucho el programa”	GUSTAR
36.	“pretendo acercarme un poco más a descubrir a lo que quiero dedicar mi vida”	DESCUBRIR DEDICAR
37.	“puede disfrutar, sino que también me puede ayudar a descubrir qué ramas me interesan más, como sobrellevar diversas situaciones del día a día”	DISFRUTAR DESCUBRIR AYUDAR
38.	“que quiero salir de mi zona de confort, cambiar en muchos sentidos”	SALIR CAMBIAR
39.	“quiero conocer otros talleres para descubrir si me interesan”	CONOCER DESCUBRIR
40.	“sé que puedo abrir mi mente a nuevas cosas”	ABRIR
41.	“ser muy interesante, así que creo que lo disfrutaría”	DISFRUTAR

42.	“sin duda estaría encantada de formar parte de este programa”	ENCANTAR
43.	“sin duda me encantará hacer”	ENCANTAR
44.	“soy una persona trabajadora, y que no tendrán ningún problema conmigo en ese sentido, puesto que siempre intento superarme y dar lo mejor de mí en todo, y todavía más si es algo que me apasione, como lo que ofrecen ustedes en su programa”	SUPERAR APASIONAR
45.	“tener la oportunidad de vivir una experiencia única que pueda marcar mi camino en la vida”	VIVIR MARCAR EXPERIMENTAR
46.	“ver en primera persona qué esperar de la universidad, que también es algo de lo que me interesaría saber más”	ESPERAR INTERESAR
Nº	RECORTE MOTIVACIONAL POR RELACIONES SOCIALES DE LOS ESTUDIANTES HOMBRES	VIERBO PRINCIPAL
1.	“ayuda de personas con mis mismos intereses, y gente nueva para despertar en mí más curiosidad”	AYUDAR DESPERTAR
2.	“conocer a personas que tienen mis mismas inquietudes”	CONOCER
3.	“conocer otras personas”	CONOCER
4.	“estar con más personas parecidas a mí”	ESTAR
5.	“gustaría conocer a gente que tenga la misma velocidad de aprendizaje que yo y poder conocer a personas con una personalidad afine a mí”	CONOCER
6.	“hacer nuevos amigos con los mismos intereses que los míos”	HACER
7.	“interactuar con otras personas de fuera de mi entorno”	INTERACTUAR
8.	“ir para socializar”	SOCIALIZAR
9.	“necesito encontrar a alguien con el que poder hablar de ciencia ajedrez etc. y cosas que nos gusten”	NECESITAR
10.	“relacionarme con gente, sea de mi edad o no, que comparta intereses conmigo”	RELACIONAR COMPARTIR
11.	“relacionarme con otros niños y así compartiría mis conocimientos con personas que realmente me puedan entender”	RELACIONAR COMARTIR ENTENDER
12.	“sentir lo que es hacer actividades con gente de mi edad y similares capacidades o mayores”	SENTIR
Nº	RECORTE MOTIVACIONAL POR RELACIONES SOCIALES DE LAS ESTUDIANTES MUJERES	VIERBO PRINCIPAL
1.	“además necesito entrar, ya que desde pequeña me ha costado muchísimo encontrar a gente con los mismos gustos que yo, por lo que creo que en Amentúrate encontraría niños con los mismos hobbies y pasiones “	NECESITAR COSTAR ENCONTRAR
2.	“buena oportunidad de hacer nuevos amigos con el resto de los integrantes del proyecto y compartir retos y aficiones”	HACER COMPARTIR
3.	“conocer a adolescentes con afinidades o ideas similares a las mías”	CONOCER
4.	“conocer a otras personas con las que compartir mis gustos y aficiones”	CONOCER COMPARTIR
5.	“conocer a gente con mis mismos intereses”	CONOCER
6.	“conocer a gente diferente con unos intereses similares a los míos”	CONOCER

7.	“conocer a gente nueva”	CONOCER
8.	“conocer a gente similar a mí, con quien podré crear nuevas amistades, lo cual siempre es beneficioso para cualquier persona”	CONOCER CREAR
9.	“conocer a gente similar en este programa”	CONOCER
10.	“conocer gente nueva con gustos similares a los míos”	CONOCER
11.	“conocer más gente que sea tan curiosa como yo y a personas que sepan la respuesta a todas esas preguntas”	CONOCER SABER
12.	“conocería otras personas con interés en aprender”	CONOCER
13.	“estar con gente que me entienda y con la que pueda compartirlo”	ESTAR ENTENDER COMPARTIR
14.	“gente con la que sentirme a gusto, y la cual tenga conocimientos o intereses sobre lo que realmente me agrada y entretiene. Incluso me suelo sentir más cómoda cuando estoy con personas de una edad superior”	SENTIR AGRADAR ENTRETENER SENTIR
15.	“gustaría conocer a otras personas de mi edad, porque a muchas de ellas difícilmente las encontraría en otro lugar”	CONOCER ENCONTRAR
16.	“me gusta trabajar en equipo”	TRABAJAR
17.	“quiero conocer a niños y niñas que sean imaginativos y hagan cosas interesantes y que me enseñen a hacerlas. Lo más difícil para mí es encontrar amigas como yo”.	CONOCER HACER ENCONTRAR
18.	“voy a hacer amigos nuevos”	HACER
Nº	RECORTE DE NO MOTIVACIÓN DE LOS ESTUDIANTES HOMBRES	VIERBO PRINCIPAL
1.	“cuyos contenidos suelen ser poco prácticos, o en su defecto, no lo suficientemente profundos”	<i>SER</i>
2.	“descubrí que en realidad el sistema educativo era bastante aburrido”	<i>DESCOBRIR</i> <i>SER</i>
3.	“el cole que es aburridísimo”	ABURRIR
4.	“el cole ya es muy aburrido”	ABURRIR
5.	“el colegio me aburre un poco, aunque este año he tenido un profesor genial”	ABURRIR TENER
6.	“en clase me quedo muchas veces con ganas de saber, porque para mi gusto los contenidos son muy simples”	QUEDAR SABER GUSTAR
7.	“en el cole a veces me aburro porque las explicaciones las entiendo a la primera, pero lo tienen que repetir para mis compañeros. Además, siempre es lo mismo.”	ABURRIR REPETIR
8.	“en el cole no se dan porque todos los años estudiamos los mismos”	DAR
9.	“en el colegio no se profundiza demasiado”	PROFUNDIZAR

10.	“En el colegio, no he encontrado mi lugar, mi sitio, un entorno que me motive a aprender cosas nuevas. Por ello me he sentido rechazado por ser diferente. He asistido a diferentes colegios públicos y concertados y en ninguno he aprendido más que lo que aprendo por mí solo a través de los libros y el equipo informático de mi casa”	SENTIR SER APRENDER
11.	“hay veces que en el colegio no son capaces de responderme algunas preguntas, o simplemente, cuando me intereso por temas de años más avanzados se niegan a contestarme diciéndome que “ya llegaré” o “no lo entenderías” y eso provoca a que me pase horas investigando en internet sobre esos temas”	NEGAR PROVOCAR
12.	“las clases empiezan a ser repetitivas a lo largo de los años”	REPETIR
13.	“lo malo es que no tengo a nadie con quien compartir nada, solo puedo jugar al ajedrez yo solo, la verdad, me aburro mucho porque solo el ajedrez no lo arregla todo”	COMPARTIR ABURRIR
14.	“ninguna de las dos medidas mencionadas podría haberse considerado suficientes y que este próximo curso no dispondré de ninguna de ellas”	HABER DISPOR
15.	“no he podido encontrar en mis estudios obligatorios”	ENCONTRAR
16.	“No me gusta el cole porque siempre enseñan lo mismo y lo repiten todo muchas veces y antes de acabar de explicar algo yo ya lo he entendido y mis compañeros no”	GUSTAR REPITIR
17.	“nunca me ha entusiasmado la idea de enseñanza que se lleva a cabo en colegios e institutos, puesto que yo prefiero disfrutar aprendiendo y así acabar recordando los contenidos”	RECORDAR DISFRUTAR
18.	“para ir a una actividad no obligatoria en la que no me manden tareas ni tenga que estar solo escuchando”	IR TENER
19.	“pero aquí no las hacemos y a veces me aburro mucho”	ABURRIR
20.	“presencié los problemas de esta educación como profesores incompetentes o demasiado chapados a la antigua”	PRESENCIAR
21.	“quiero dar nuevas cosas que no se dan habitualmente en el colegio”	DAR
22.	“tengo problemas de no centrarme en la mayoría de las materias al no parecerme interesantes”	CENTRAR
Nº	RECORTE DE NO MOTIVACIÓN DE LAS ESTUDIANTES MUJERES	VIERBO PRINCIPAL
1.	“Me gusta ir al cole porque allí están mis amigas, aunque muchas veces me aburro”.	GUSTAR ABURRIR
2.	“Ojalá pudiéramos descubrir todas estas cosas en el cole y no estar todo el día haciendo el mismo tipo de tareas una y otra vez”	DESCUBRIR HACER
3.	“Con el cole no es suficiente”	SER
4.	“A veces me aburro en clase”	ABURRIR
5.	“Creo que puedo dar mucho de mí, pero a veces me cuesta esforzarme”	CUSTAR
6.	“no me siento muy integrada y a veces, añoro tener un grupo. La mayoría de los temas tratados con ellos/as no son realmente de mi interés”	SENTIR TRATAR
7.	“Me ha encantado la música, menos la música que damos en el colegio”	ENCANTAR DAR



**ANEXO II**

**Recortes cartas motivacionales - padres**

## RECORTE MOTIVACIONAL POR COMPETENCIA DE LOS PADRES DE ESTUDIANTES HOMBRES

1. el programa Amentúrate puede ser una ventana para desarrollar sus capacidades.
2. poder elegir el tema sobre el que quiere tener más conocimiento.
3. Siempre está dispuesto a aprender.
4. Mejorar su capacidad de aprendizaje y sus conocimientos.
5. desarrollar su talento.
6. encontrar estímulos que le ayuden a desarrollar y demostrar sus capacidades.
7. beneficiosas para su desarrollo académico.
8. el objetivo de enriquecer y descubrir intereses en diversas áreas de aprendizaje.
9. éste sería ideal para desarrollar sus capacidades e inquietudes.
10. despertar su interés hacia nuevas áreas de aprendizaje.
11. desarrollar habilidades que le permitan continuar creciendo a nivel académico.
12. abrirle nuevos horizontes y ayudarle a desarrollar.
13. y que de esta forma podrá desarrollar tantos sus habilidades intelectuales como sociales.
14. tener acceso a una formación de la que carece al tener que seguir un ritmo de trabajo acorde con su aula actual.
15. para poder desarrollar todas sus capacidades, imaginación, aprender, descubrir cosas nuevas.
16. representaría una posibilidad de enriquecimiento.
17. la variedad de los talleres propuestos en el programa representará una gran oportunidad no solo para él.
18. también para nosotros, como padres, para ayudarnos a saber cómo proceder para estimular.
19. para el crecimiento personal y formativo.
20. ganas de aprender cosas nuevas y retándolos a otras que desconoce.
21. muestra gran interés y curiosidad por las cosas que le rodean.
22. tiene ganas de aprender y saber más.
23. probar programas para él ha supuesto una experiencia vital muy importante ya que ha podido trabajar en un proyecto real (servidor web) en un contexto de alto nivel.
24. posibilidad de que disfrute aprendiendo cosas nuevas que no se les enseña en los Colegios o Institutos, ni en casa, queremos darle esa oportunidad.
25. puede significar el impulso académico que nuestro hijo necesita y que nosotros no conseguimos darle, porque dentro de él las cosas fluyen rápido.
26. Programa por encaminar a estos niños con talentos especiales en una senda de curiosidad y conocimiento.
27. que desde muy pequeño mostró un intenso interés por conocer e investigar.
28. y disfrutar del conocimiento.
29. para poder potenciar sus talentos desde lo educativo.
30. Creemos que le puede aportar algo que desde casa o desde la escuela sería más complicado.
31. que se les permita desarrollar sus capacidades y creatividad.
32. que se les brinde la oportunidad de investigación.
33. gran ayuda en su proceso evolutivo y académico.
34. que le facilitaría el tener un objetivo a corto plazo en el que ocupar sus horas libres y que le permitiría salir de la rutina escolar.
35. hacerle recuperar la curiosidad ante los retos como motor del aprendizaje, curiosidad que cada año va perdiendo poco a poco en un sistema escolar tan estandarizado.
36. llevar mejor el día a día del curso y que le harían mejorar tanto en resultados académicos.
37. propio aprendizaje intelectual.
38. desarrollar habilidades comunicativas y sociales.
39. ayudar a desinhibirse, de forma que su creatividad pueda llegar a su máxima expresión.
40. suplir aquellas carencias que se encuentra en el aula.
41. que recupere esas ganas infinitas de aprender que tenía, ese deseo de conocer y de preguntar.
42. que le gusta aprender.
43. adentrarse en el mundo de la investigación.
44. encontrar en el mundo del conocimiento.
45. un gran aliciente y el encendido de un motor que tiene una gran capacidad, por lo que sería una pena que se perdiese.
46. despertar curiosidad.
47. para que le ayude a acceder a todos esos conocimientos.

48. puede devolver a XXXX esa ilusión por aprender y descubrir.
49. tener nuevas áreas del conocimiento a su alcance, que lo motiven y le centren.
50. acercarse a nuevas áreas del conocimiento.
51. le va a suponer una gran ayuda en el tema académico.
52. proyecto es potenciar sus talentos.
53. xxxx necesita motivación extra aparte del trabajo realizado en su faceta académica. Es un niño con mucha capacidad.
54. Que xxxx pueda acceder a retos y experiencias motivadoras para su desarrollo dentro de sus campos de interés y de otros por descubrir
55. despertar su curiosidad y motivación por aprender y crear.
56. que desarrolle su capacidad de oratoria.
57. Que xxxx conozca más sobre lo que desconoce para abrirse a descubrir.
58. acompañe a xxxx en el descubrimiento de nuevos ámbitos y niveles de conocimiento.
59. pudiera ser de gran utilidad y motivación para él, al poder descubrir aspectos nuevos que hasta el momento desconoce, creándose nuevos retos.
60. Del mismo modo también sería útil para nosotros como padres y nos serviría de guía para poder ayudar a nuestro hijo.
61. ayudarle a poner en práctica todo lo que él demanda y necesita.

### **RECORTE MOTIVACIONAL POR COMPETENCIA DE LOS PADRES DE ESTUDIANTES MUJERES**

1. sería una gran oportunidad para ella, pudiendo resolver muchas de las inquietudes intelectuales que nos presenta.
2. que puedan ser felices desarrollando sus capacidades, dando lo mejor de sí mismos y descubriendo sus talentos.
3. podrá crecer académicamente.
4. podría adquirir muchos y nuevos conocimientos de las materias que la atraen de una persona adecuada para transmítaselos.
5. tiene pasión por aprender.
6. programa es enorme la ilusión que tiene ante la posibilidad de poder ampliar los caminos de su aprendizaje solo necesita ayuda para conocer y aprender más (ciencias, matemáticas, naturaleza, poesía, escritura, música, cine independiente, idiomas, y así podría continuar con una larga lista).
7. ofrecerle unas píldoras de conocimiento.
8. aprender muchas cosas interesantes.
9. gran ayuda en su proceso académico.
10. recuperar la curiosidad ante los retos como motor del aprendizaje, curiosidad que cada año va perdiendo poco a poco en un sistema escolar tan estandarizado.
11. porque le gusta aprender de todo, y tiene gran capacidad para asimilar lo que la enseñan.
12. un mentor que la enseñe sobre sus gustos y satisfaga sus curiosidades.
13. sino también porque a través de la experimentación podrá descubrir distintas áreas de aprendizaje.
14. para que ella desarrolle ese potencial que tiene.
15. descubrir nuevos horizontes, nuevas inquietudes y en definitiva a explorar nuevo que por sí mismos difícilmente descubrieran.
16. podría desarrollar sus capacidades de modo exponencial.
17. es una oportunidad única para que los mentees puedan desarrollar todo su potencial, no solo por su amplia oferta de talleres.
18. no solo por su buen desempeño académico.
19. conocer y profundizar en ámbitos de conocimiento a los que no tendría oportunidad de acceder de otra manera.
20. le ayudaría a tener en cuenta más campos de la ciencia.
21. le gusta mucho leer y aprender cosas nuevas.
22. un gran interés por adquirir nuevos conocimientos y dar respuesta a sus preguntas.
23. de gran ayuda para ella, no solo por la adquisición de nuevos conocimientos
24. seguir creciendo intelectualmente y a profundizar en diferentes áreas de conocimiento a las que de otra manera no tendría acceso.
25. aparte de los nuevos conocimientos que adquiriera.

26. conocer las líneas de trabajo en la universidad a través de sus mentores.

### **RECORTE MOTIVACIONAL POR AUTONOMIA DE LOS PADRES DE ESTUDIANTES HOMBRES**

1. para él sea una llave para redescubrir las ganas de aprender, el motivo para esforzarse y la gratificación personal de abordar nuevos retos y conseguirlos.
2. despegar y convertirse en sí mismo.
3. será una gran experiencia para él.
4. muy interesante para su desarrollo personal participar de una actividad de este tipo.
5. Mejorar su capacidad de motivación.
6. para orientarles en su futuro.
7. beneficiosas para su desarrollo personal.
8. pues los contenidos de algunos de ellos coinciden con temas de su gusto.
9. de satisfacer las inquietudes que creemos necesita nuestro hijo. A pesar de no tener un conocimiento muy profundo del programa nos parece muy interesante. La ilusión que él tiene, desde que supo de la existencia del programa, nos parece suficiente motivo para inscribirlo.
10. nos ha parecido muy interesante y nos gustaría que nuestro hijo participase en él.
11. porque creemos que le falta un empujoncito y más motivación para que del 100% de su potencial.
12. tanto por sus intereses como por su compromiso.
13. sería muy positivo para él, sobre todo en la parte que corresponde a la motivación.
14. apoyo, orientación y el coaching adecuado.
15. abrirle nuevos horizontes y ayudarle a desarrollar.
16. habilidades que le permitan continuar creciendo a nivel personal.
17. continuar motivando y apoyando a él en el desarrollo de su talento.
18. hacer algo que realmente le interesa y que conecté con la persona que le guíe le va a motivar en otros aspectos.
19. sería muy beneficioso y enriquecedor para el participar.
20. ayudarle a poner en práctica todo lo que él demanda y necesita.
21. efectos beneficiosos en cuanto a las relaciones con las personas y la motivación que esto puede suponer para él.
22. al mismo tiempo, de descubrimiento de sí mismo y de lo que más le motiva e interesa.
23. ayudarle a crecer aprovechando sus capacidades, pero sobre todo siendo un niño feliz y realizado.
24. para el crecimiento personal y formativo.
25. y mostró gran interés en tomar parte en las actividades que se proponen. Ha sido él quien nos ha empujado a escribir la carta de motivación de la familia a lo que accedemos con gusto.
26. nos parece de gran interés para su desarrollo. Pensamos que es una muy buena oportunidad para que él.
27. puede ser una gran oportunidad para encontrar la motivación que necesitará en horas de concluir con éxito esta etapa de su educación.
28. un mentor puede ser de gran ayuda en su futuro, tanto académico como personal.
29. para desarrollar estrategias que van más allá de las meramente académicas, como pueden ser la mejora de su autoestima, control de sus emociones y en general, aumento de su bienestar personal.
30. distintas vocaciones, que le ayuden a decidir el rumbo en su futuro profesional.
31. puedan seguir creciendo en todos los sentidos y pueden dar el gen levo generacional que la investigación puede necesitar en un futuro.
32. Amentúrate sirva para que ese mentor o mentora vea al niño que es y le dé la oportunidad de formar parte de su historia.
33. nos gustaría que nuestro hijo formará parte de este proyecto tan bonito e interesante que brinda nuevas oportunidades a los niños y jóvenes con capacidades extraordinarias.
34. parece una oportunidad única y pionera que sin duda va a dar sus frutos más a medio que a largo plazo.
35. También contar con un mentor le ayudaría a estructurar y ordenar todo el conocimiento que va adquiriendo por su cuenta.
36. que él sea consciente de que los tiene y de que los tiene que aprovechar.
37. que ofrecería a nuestro hijo lo que en este momento necesita, la oportunidad de seguir formándose como persona desde un punto de vista integral y no solo intelectualmente.
38. puedan acceder de la mano de un mentor a una visión amplia del conocimiento.
39. y hacerle reflexionar sobre sus verdaderas inquietudes.

40. El hecho de tener además a un mentor académico externo al sistema escolar que le trate de manera individualizada persiguiendo un objetivo final, hará que la motivación aumente y mostrará a nuestro hijo sus capacidades reales y la necesidad de un esfuerzo para conseguir sus objetivos, pudiendo desarrollarse de una manera que no le permite el sistema reglado.
41. en autoestima y en conocerse a sí mismo.
42. que experimentaría una evolución en el autoconocimiento muy significativos que le ayudarían enormemente en su evolución como persona y en su felicidad.
43. gestionar sus emociones y desarrollar un perfeccionismo positivo.
44. la adquisición de estas otras competencias y soft skills tan necesarias para la vida.
45. para poder encontrarse con retos que le obliguen a esforzarse.
46. le vendría bien para orientar sus gustos para un futuro.
47. consiga una guía o mentor para descubrir intereses.
48. alguien que le acompañe y le anime a seguir el impulso de su curiosidad, será beneficioso para él.
49. una manera de aprovechar su potencial y que algún día pueda hacer un bien en la sociedad.
50. Encontrar donde quiere desarrollar su carrera y formación en un futuro.
51. de estimular y buscar su talento, incentivar su vocación a través de las experimentaciones.
52. orientar vocaciones y descubrir para qué sirve los que estudiamos antes de escoger...
53. abrirle nuevos objetivos y a sentirse realizado superando nuevos retos.
54. le va a enriquecer, le va a ayudar a ser más visible.
55. tener contacto con profesores y experiencias en otro espacio académico para experimentar otras formas de aprender y entender el aprendizaje.
56. Que sienta la necesidad de preguntar y cuestionarse.
57. Rodearse de un mayor número de adultos significativos que le empoderen en su singularidad y le muestren diferentes visiones de sí mismo y sus potencialidades.
58. a estimular intereses.
59. sacarle de la rutina.
60. pondrá un punto de inflexión en su forma de vivir en fiar el proceso de aprendizaje.
61. aplicación práctica de todo su bagaje en educativo gracias al acompañamiento apoyo y complicidad con la figura del mentor con el que tenga la suerte de trabajar.
62. que pueda encontrar algo que le apasione sea en el campo que sea, ya que nos parece que tiene mucho que aportar.
63. ser con una inyección de energía para él y le puede abrir otras opciones que ahora mismo ni conoce.

### **RECORTE MOTIVACIONAL POR AUTONOMIA DE LOS PADRES DE ESTUDIANTES MUJERES**

1. un primer paso en la orientación de sus próximos ciclos formativos, y porque no, en su futura carrera profesional.
2. No dejar que pierda las ganas de hacerse preguntas y de buscar respuestas, de crear, de crecer como persona.
3. que sería muy positivo para ella vivir una experiencia tan estimulante.
4. poder descubrir la diversidad de lo que nos rodea, salir de la zona de confort.
5. que les motive, que les descubra que no todo está inventado, que se puede mirar de muchas maneras.
6. pruebe cosas que la pueden hacer crecer como persona y que de alguna manera pueda ayudarla a descubrir qué áreas le hacen sentir más feliz y que a su vez la hagan estar más motivada.
7. conocer-se mejor intentar ver otros objetivos.
8. una oportunidad como esta sería algo maravilloso para ella.
9. la saquen de su zona de confort.
10. disfrutar con ello.
11. hacerle reflexionar sobre sus verdaderas inquietudes.
12. le daría la oportunidad de trabajar de manera individualizada persiguiendo un objetivo final. Esto motivará y mostrará a nuestra hija sus capacidades reales y la necesidad de un esfuerzo para conseguir sus objetivos, pudiendo desarrollarse de una manera distinta a lo realizado hasta ahora.
13. que experimentaría una evolución en el autoconocimiento que la ayudarían enormemente en su evolución como persona.
14. que son una gran ayuda en su proceso evolutivo.
15. motivándola y empoderándola en relación con su futuro tanto académico como laboral.

16. puede orientarla y ayudarla en su desarrollo.
17. enforcar sus estudios universitarios que todavía no tiene muy claros.
18. excelente oportunidad para que los participantes puedan ser ayudados y guiados.
19. le haría conocer nuevas experiencias y seguramente le ayudaría a generar esas nuevas ilusiones que tanto necesita.
20. mostrar nuestro interés en ayudar a nuestra hija en su deseo de participar en el programa.
21. pasan por participar en esta suerte de oportunidades que le brinda la vida, y que nosotros la seguiremos apoyando en sus decisiones, acompañándola en los baches y observando sus progresos en este prometedor camino.
22. un entorno en el que desenvolverse como ella es, donde podría afianzar su confianza en sí misma y empezar a desarrollar su potencial.
23. la necesidad que tiene Elsa de descubrir cuáles son realmente sus intereses y que consiga enfocar su potencial en una dirección.
24. despierte en ella un mayor interés por alguna área en concreto que de otra manera no hubiera conocido.
25. importancia de que desarrolle su potencial y que aumente su autoestima.
26. supondría un impulso en el desarrollo de la personalidad de nuestra hija y en lograr que encuentre su vocación.
27. encontraría el estímulo exterior que necesita para encontrar cuál va a ser su vocación universitaria y vital.
28. un desafío intelectual y a una disciplina de trabajo y de atención que consolidarían y estimularían algunas tendencias que están apareciendo en sus rutinas diarias: es más organizada, más constante, más perfeccionista.
29. aborda aspectos de autoconocimiento esenciales en su desarrollo.
30. sino también como una manera adecuada de confirmar sus futuras preferencias profesionales.
31. podría brindarle la oportunidad de conocerse más a sí misma.
32. Amentúrate para tomar confianza en sí misma y encauzar su futuro académico y personal.
33. queremos que descubra y decida su propio camino.
34. para que aprenda y crezca como persona y para que le haga abrir la mente y que vea que aparte de lo que quiere hacer (medicina), hay muchas más cosas que también son muy interesantes y que estoy convencida de que le interesarían.
35. aprovechará el tiempo en el programa.
36. se la nota un gran interés por el mismo.
37. por el desarrollo personal y emocional que le sorprendería.
38. nos parece que no tiene muy claros sus intereses acerca de su futuro.
39. supondría un beneficio para su desarrollo personal.
40. Una actividad que le puede ayudar a sacar lo mejor de ella misma.
41. puede ser un proyecto muy enriquecedor, motivador.
42. hacer grandes cosas que les permitan elegir su camino.
43. este proyecto que la hace muy feliz.
44. quizás le ayude para su futuro profesional.
45. se encuentran, la confianza en sí misma y el encontrar su propio camino
46. abrir la puerta a descubrir nuevos intereses y le deje ver lo que hay en el exterior, más allá de su prisma con el que ve el mundo
47. le ayudará a labrarse su propio futuro y a crecer con toda esa capacidad que tiene dentro.
48. parecido una idea fantástica para enriquecer a este tipo de chavales en todos los aspectos y para ayudarles a ampliar sus expectativas de futura formación.

## **RECORTE MOTIVACIONAL POR RELACIONES SOCIALES DE LOS PADRES DE ESTUDIANTES HOMBRES**

1. Mejorar su capacidad de relacionarse con los demás.
2. el contacto con otros alumnos de sus mismas características es, seguro, beneficioso para él.
3. la relación con nuevas personas diferentes a su ámbito habitual.
4. desarrollar tantos sus habilidades intelectuales como sociales.
5. Puede beneficiar al poder relacionarse con personas de sus mismas características e inquietudes.
6. efectos beneficiosos en cuanto a las relaciones con las personas.
7. que encuentre a niños como él.

8. fortalecer el desarrollo de sus competencias intrapersonales.
9. ya que le permitiría contactar con otros niños que tengan motivaciones similares.
10. pueda conocer y formar parte de un grupo de personas con los que pueda ser el mismo.
11. sería muy bueno para él porque trabajaría en equipo, algo que desea mucho.
12. Necesita un entorno afín, gente como él, con sus intereses, su velocidad, su sentido del humor, su energía y sus ganas de desafíos.
13. oportunidad de conocer a otros chicos y chicas afines, la posibilidad de trabajar en equipo.
14. verse rodeado de otros alumnos en un programa similar le serviría para relacionarse e interactuar de una manera distinta.
15. como fundamentalmente en la integración con los compañeros.
16. estar en ese ambiente, rodeado de niños similares a él seguramente se encuentre más a gusto o por lo menos más comprendido.
17. compartir esa ilusión con otros chicos y tutores con sus mismas inquietudes.
18. como a la hora de hacer nuevas amistades, cosa que por su personalidad le cuesta mucho.
19. mejorar su interacción social.
20. a encontrar personas con las que tenga cosas en común de las que hablar y que compartir.
21. descubrirse, a través de este programa, tanto a nivel personal como social y académico.
22. estar en contacto con otros alumnos con intereses similares.
23. a trabajar en equipo, permitiéndose aportar todo lo que tiene dentro.

#### **RECORTE MOTIVACIONAL POR RELACIONES SOCIALES DE LOS PADRES DE ESTUDIANTES MUJERES**

1. Ofrecerle estar en contacto con personas con intereses distintos, que también son inquietas y curiosas como ella y con las que pueda sentirse a gusto compartiendo sus preguntas, sus aficiones y disfrutar con ello.
2. podría afianzar su autoestima, puesto que, aunque es una niña extrovertida, irónica, feliz, sin embargo, y tal y como ella misma dice: no consigue encajar en el ámbito escolar.
3. y para encontrar moldes sino iguales parecidos a ella, o con inquietudes similares.
4. de conocer a más gente con intereses distintos.
5. conocer a nuevos amigos que, debido a su carácter extrovertido, es una de las experiencias que más le gustan.
6. verse rodeada de otros alumnos en un programa similar le serviría para relacionarse e interactuar de una manera distinta.
7. ayudaría a conocer a más gente, a niños con gustos y características similares, y a sentirse más integrada.
8. puede ser una oportunidad para que ella no solo conozca a jóvenes que como ella tienen distintas inquietudes.
9. mejorar sus relaciones socio afectivas.
10. el estar con otros niños con los que comparta intereses y que se enriquezca con las curiosidades de los demás.
11. sería el ecosistema en el que podría ser ella misma, sin limitarse para ser aceptada.
12. donde puedan socializar y compartir motivaciones e intereses.
13. compartir con otras personas sus inquietudes y preocupaciones.
14. ella le puede aportar muchísimo, puede encontrar en compañía de otros, intereses comunes.
15. conocer gente de su edad con similares características a las suyas, con capacidades e intereses parecidos.
16. relacionarse con estudiantes de su edad que sean diferentes de los habituales.



**ANEXO III.**

**Recortes cartas motivacionales - profesionales de educación**

## RECORTE MOTIVACIONAL POR COMPETENCIA DE LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES HOMBRES

1. es un excelente alumno en lo académico.
2. es un alumno muy apto para participar en su programa.
3. ayuda a una mejor formación académica y personal, además de un enriquecimiento cognitivo socio afectivo y creativo.
4. necesita ayuda para desarrollar todo su gran potencial.
5. ayudaría a fomentar su talento científico, así como el tecnológico o el artístico.
6. la oportunidad de descubrir áreas del conocimiento relacionadas con sus intereses y sus potencialidades.
7. a promover su enriquecimiento cognitivo, socioafectivo y creativo.
8. oportunidad de descubrir áreas del conocimiento relacionadas con sus intereses y sus potencialidades.
9. promueve el enriquecimiento cognitivo, socioafectivo y creativo.
10. tanto por sus aptitudes como por sus actitudes a la hora de enfrentarse a los distintos retos que nos presentan las matemáticas.
11. una experiencia muy enriquecedora para él, abordando actividades orientadas a promover su creatividad, iniciativa, espíritu emprendedor, trabajo en Equipo y liderazgo.
12. muy positivo adquirir herramientas que le permitan tanto canalizar como adquirir, compartir, desarrollar y profundizar todos estos conocimientos
13. le va a permitir desarrollar todo el potencial que tiene.
14. es una oportunidad para saciar su ansia de retos y conocimiento del mundo, más allá de donde las paredes del aula le transportan.
15. ” canalizaría, daría salida a esas “ganas de aprender” de el
16. me parecen muy enriquecedores para cualquier chico/a de 14-15 años y en especial creo que pueden serlo aún más para él.
17. sería un perfecto complemento para ilusionar a él con nuevos temas y áreas en los que seguir aprendiendo
18. le suponga un reto más allá del día día en el aula y donde pueda demostrar esa capacidad intrínseca de Razonamiento y lógica que le mantenga la ilusión por seguir aprendiendo cada día.
19. precisa poder dar respuesta a muchos de los interrogantes que se plantea y que en grandes ocasiones su entorno más inmediato no es capaz de satisfacer.
20. evidente la necesidad de acometer un impulso en su progreso académico y personal.
21. obtener conocimientos es consciente de que necesita afianzar sus habilidades comunicativas.
22. es un gran complemento para promover su enriquecimiento cognitivo, socioafectivo y creativo.
23. para desarrollar y ampliar sus capacidades.
24. posibilidad de compartir actividades y talleres con un nivel de profundización que no puede encontrar en el instituto, y sobre temas de su interés, va a dar respuesta a necesidades educativas que de otro modo sería difícil cubrir.
25. Su rendimiento en las clases es un buen indicador de cómo se desarrollaría en el mismo.
26. Cantabria para que el alumno encuentre un lugar en el que desarrollar contenidos que respondan a sus intereses con el fin de aumentar la motivación y fomentar su desarrollo competencial.
27. a bien recomendarle ampliamente para su programa pues está muy preparado y, sobre todo, siempre dispuesto a aprender.
28. sería por la posibilidad que le brindaría para potenciar sus capacidades y compensar de alguna forma todo aquello que en el aula ordinaria se nos hace difícil de alcanzar.
29. Dar respuesta a todas sus inquietudes es un reto en el día a día que se vería facilitado con las actividades y talleres que propone el programa.
30. para conocer diferentes áreas.
31. fomentará el aprendizaje dentro de un buen clima de trabajo y proporcionará opiniones y puntos de vista interesantes tanto a los docentes como a sus compañeros.
32. necesidad de acometer un impulso en su progreso académico y personal.
33. le ayudaría a mejorar académicamente.
34. mejorar sus habilidades interpersonales.

### **RECORTE MOTIVACIONAL COMPETENCIA DE LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES MUJERES**

1. permitir el desarrollo y la puesta en práctica de muchas de sus capacidades.
2. enriquecerse cognitivamente.
3. sería muy beneficioso para su enriquecimiento cognitivo, socioafectivo y creativo.
4. le daría la oportunidad de profundizar en estas áreas y de descubrir otras que enriquecerían aún más su desarrollo y aprendizaje.
5. el desarrollo de habilidades emocionales.
6. tipo de aprendizajes, de educación no formal, de apertura hacia nuevos retos, le ayudarán a explorar sus posibilidades fuera de los contextos sistematizados de la formación más reglada.
7. a Matemáticas y Ciencias, su magnífica disposición en estas áreas, la convierten en una candidata ideal para el programa Amenturízate, que sin duda será un gran aliciente para ella.
8. es una joven que reúne las cualidades requeridas para cualquier programa educativo que busque incentivar a alumnos especialmente brillantes.
9. todo lo que suponga facilitar el Enriquecimiento, la motivación, la creatividad.
10. el descubrimiento de centros de interés y de los caminos de la ciencia, la va a servir de gran ayuda para su formación y su evolución académica y profesional.
11. una experiencia como esta sería muy enriquecedor increíble inolvidable.
12. podría aprender mucho de ella fortalecería su autoestima y desarrollaría tanto sus capacidades cognitivas y socio emocionales y afectivas como de trabajo en equipo.
13. ya que su alta motivación al logro y sus capacidades le permiten alcanzar los objetivos que desee.
14. ofrecer una oportunidad de aprendizaje.
15. una gran oportunidad para que pueda trabajar con los mejores profesionales, lo cual le va a permitir ampliar sus conocimientos, capacidad y razonamiento.
16. un reto donde proyectar el exceso de motivación intelectual que tiene y hasta la fecha no ha logrado satisfacer desde la escolaridad ordinaria.
17. tener oportunidades de enriquecer y descubrir intereses en diversas áreas de aprendizaje es lo que necesita una estudiante con el perfil.
18. profundizar su temática de interés y desarrolla su capacidad creativa.

### **RECORTE MOTIVACIONAL POR AUTONOMIA DE LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES HOMBRES**

1. puede verse muy beneficiado por el programa de Talleres y Mentorías.
2. realmente motivan.
3. ayuda a una mejor formación académica y personal.
4. proporcionarán las herramientas que necesita para que su proceso educativo sea más motivador interesante de manera que pueda desarrollar sus altas capacidades como merece.
5. es un candidato excelente para el programa, ya que a todas las cualidades anteriormente mencionadas, se unen algunas menos frecuentes en alumnos de su edad, como son el compromiso y seriedad para involucrarse en un proyecto como este.
6. su futuro mentor disfrutará tanto como he disfrutado yo de las enormes posibilidades que atesora.
7. supusieron para él un gran estímulo.
8. es un alumno autónomo que quiere motivación y guía para su aprendizaje.
9. una buena herramienta de motivación y aprovechamiento de su aprendizaje.
10. encontrará un área del conocimiento en que proyectar su capacidad, en la que brillará y su futuro más cercano.
11. incentivar sus vocaciones científicas, humanísticas, tecnológicas o artísticas por medio de la experimentación
12. es una oportunidad interesante para él y que sabrá aprovecharla.
13. resultarle beneficioso participar.
14. idóneo para formar parte del programa Amentúrate dadas sus características personales e interactuáis
15. Es un alumno autónomo, lo que no impide que requiera motivación y guía para su aprendizaje.
16. encontrará un área del conocimiento en el que proyectar su capacidad y en la que brillará en su futuro más cercano.

17. resultaría altamente positivo.
18. se beneficiaría mucho si entrase en el programa para asumir nuevos retos, así como motivarle de una manera distinta e innovadora.
19. considero que el alumno es un candidato óptimo para entrar a formar parte del programa de Mentorías.
20. Esperando que todas estas cualidades incipientes vayan madurando y cristalizando sobre todo si puede apoyarse en programas matemáticos que estén fuera del currículo.
21. sería muy beneficioso.
22. es un excelente candidato ya que su alta motivación al logro de sus capacidades cognitivas le permiten alcanzar sus objetivos.
23. es un buen candidato.
24. insisto en la idoneidad del.
25. un candidato idóneo para participar en el programa.
26. ayudar a que aumente la seguridad en sí mismo y a potencializar aquellos aspectos en los que destaca de forma innata.
27. es un estupendo candidato para participar en este programa, al que aportaría ilusión, curiosidad por aprender y capacidad de colaborar en equipo, generando a su alrededor buen ambiente de trabajo.
28. podría ser muy beneficioso
29. su participación en el programa va a ser beneficiosa para la sociedad en general pues, sin ninguna duda, nuestro mundo está necesitado de personas con las capacidades, el talento y la sensibilidad. Reúne las capacidades y actitudes idóneas para ser un magnífico participante.
30. Se trata de una ampliación de horizonte para una persona que “mira más allá de la línea entre el mar y el cielo”.
31. facilitaría esos cauces para conducir su interés, su curiosidad, le abriría nuevas puertas, nuevos campos, le estimularía.
32. sería un RETO que mantiene y potencia todas esas cualidades.
33. Se nos antoja, herramienta valiosa para que todo ese potencial no se adormezca.
34. un buen candidato ya que podría tener en él efectos muy positivos.
35. proporcionarán Herramientas que necesita para que su proceso educativo sea más motivador e interesante de manera que pueda desarrollar sus altas capacidades como merece.
36. los beneficios que puede tener para él vivir una experiencia como esta.
37. tiene ciertas cualidades que pueden favorecer la marcha de dicho programa y hacerlo más enriquecedor tanto para el profesorado como el resto de los participantes.
38. ser considerado un buen candidato a participar en sus programas. Su desempeño académico y su comportamiento personal me permiten recomendarle ampliamente.
39. la figura de un mentor que le sirva de ejemplo a seguir que asuma el papel de amigo que ofrece motivación y apoyo con el propósito de mejorar su autoestima.
40. ayudaría a progresar y le ofrecería oportunidades de desarrollo personal, aumento de la conciencia de sí mismo, le permitiría Desarrollar sus habilidades interpersonales y darse cuenta de sus capacidades.
41. sería muy beneficioso.
42. sería muy beneficioso.
43. Del mismo modo considero que podría contribuir incentivar sus vocaciones científicas por las que el alumno muestra interés y así tratar de orientarle en su futuro académico.
44. que se trata de una excelente oportunidad para este alumno.
45. aprovechar esta oportunidad.
46. un candidato idóneo para este programa.
47. consideramos positiva y altamente interesante la incorporación.
48. sus expectativas, intereses y capacidades responden con claridad al diseño del programa de mentoría.
49. para cualquier actividad, responsabilidad y reto que se le plantee en el programa.
50. Resultar esa ventana abierta a una nueva forma de entenderse y comprender el mundo.
51. que aúna habilidades como son las socioemocionales en un entorno de aprendizaje y motivación—creo entender que tanto académica como personal—,define perfectamente sus intereses.
52. sería un gran beneficiado de ser admitido.
53. ser una gran oportunidad.
54. mejorar su autoestima, despertar sus intereses, conocerse a sí mismo.
55. tomará y aprovechará la oportunidad y dejará a todo el mundo tan conforme y satisfecho como el que escribe y además disfrutará y aprenderá con todas las iniciativas que se le ofrezcan.

56. oportunidad maravillosa poder participar.
57. le brindarán diferentes perspectivas y abrirán nuevas oportunidades de desarrollo en su camino.
58. una gran fuente de motivación para él.
59. la figura de un mentor que le sirva de ejemplo a seguir, que asuma el papel de amigo que ofrece motivación y apoyo con el propósito de mejorar su autoestima.
60. ofrecía oportunidades de desarrollo personal.
61. aumento de la conciencia de sí mismo.
62. darse cuenta de sus capacidades

### **RECORTE MOTIVACIONAL POR AUTONOMIA DE LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES MUJERES**

1. supondría una fuente de motivación importante.
2. impulsarla y motivarla de cara a su futuro.
3. resultarían especialmente estimulantes y motivadoras para ella.
4. sería muy beneficioso que pudiera participar en el programa y formar parte de esta excelente iniciativa.
5. encajar a la perfección en el programa que ofrecen.
6. muy beneficioso para ella de cara a su próxima escolarización en la etapa de Secundaria.
7. Sería una oportunidad para ella, pues supondría contar con una orientación hacia nuevos intereses y le aportaría una experiencia con la que no podría contar de otra manera.
8. sería muy beneficioso.
9. por lo que le puede beneficiar en aspectos motivacionales, de orientación vocacional, profesional.
10. no vemos mejor forma de atender sus necesidades que abrirles a nuevos mundos.
11. abrirse a nuevas experiencias enriquecedoras y romper esta barrera emocional que está deseando traspasar.
12. es la mejor oportunidad.
13. aprovechar muy bien la excelente oportunidad.
14. considero una excepcional candidata.
15. creo muy recomendable el programa ya que, tanto los nuevos retos como la ampliación de perspectivas a lo que hace en la escuela, serán, sin duda, oxígeno renovado para ella.
16. que encajaría perfectamente en este perfil requerido.
17. todo lo que suponga facilitar el Enriquecimiento, la motivación, la creatividad, y el descubrimiento de centros de interés y de los caminos de la ciencia, la va a servir de gran ayuda para su formación y su evolución académica y profesional.
18. sería sin duda una aspirante fantástica, pudiendo convertirse en una mentee muy comprometida para cumplir con las expectativas del programa.
19. resultaría especialmente estimulante para ella.
20. que sería muy beneficioso.
21. encajaría perfectamente en dicho programa.
22. explore campos que en el colegio no podemos hacerle experimentar como es el ámbito universitario que la estimule y en poder para tomar las decisiones adecuadas respecto a su futuro más próximo.
23. supondría sin duda un crecimiento personal y favorecería su capacidad de adaptación a los cambios permitiendo afrontar los desafíos que se le vayan presentando como verdaderas oportunidades
24. es una excelente candidata. Su desempeño académico y su comportamiento personal me permiten recomendarle ampliamente.
25. una buena candidata para participar.
26. lo va a aprovechar al máximo y que la aportación que ella haga también será muy positiva.
27. es una candidata perfecta.
28. puede resultar muy importante para ella y repercutir muy positivamente en la gestión de las dificultades personales con que se encuentra.
29. interesante la participación en el proyecto tanto a nivel intelectual como emocional y social.
30. una buena candidata para participar en sus programas. Su desempeño académico y su comportamiento personal me permiten recomendarle ampliamente.
31. Paola un reto lleno de aprendizajes y caminos por descubrir en esta nueva etapa que inicia
32. serán recibidas como una oportunidad de cultivar su mente y demostrar lo mejor de sí misma.
33. así como contar con verdaderos expertos que la orienten hacia aquello por lo que sienta pasión y generen en ella un auténtico desarrollo del talento.

34. que cualquier actividad o proyecto basado en procesos de Mentoring nos parece fundamentales hoy en día.
35. tanto los objetivos como la metodología del Programa encajan muy bien su perfil que podrá obtener mucho aprovechamiento y aportar importantes contribuciones.
36. beneficiarse mucho del programa.
37. sacaría lo mejor de ella, no solo a nivel académico sino a nivel personal pues sería una inyección de autoestima al verse buena en el campo que elija.
38. abrirá puertas al futuro

#### **RECORTE MOTIVACIONAL POR RELACIONES SOCIALES DE LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES HOMBRES**

1. podría compartir sus inquietudes con otros niños de igual pensamiento.
2. sería principalmente el de encontrar un grupo de iguales con quienes relacionarse sin ser cuestionado.
3. la posibilidad de trabajar en equipo junto con otros niños y niñas con quienes posiblemente comparta objetivos y metas.
4. le aportaría una gran enseñanza en el trabajo en equipo, tan importante en el mundo de la investigación.
5. puede resultar muy beneficioso para él mantener relaciones con personas de su edad e intereses similares.
6. que un grupo de iguales, con inquietudes similares, con quienes poder conversar, compartir y trabajar, pueden resultar un apoyo fundamental para un buen desarrollo socio emocional.
7. que encontrar un grupo de chicos y chicas de su edad con quienes compartir estas actividades, le resultará muy beneficioso emocionalmente y para su desarrollo.
8. relacionarse con otros compañeros con intereses similares

#### **RECORTE MOTIVACIONAL POR RELACIONES SOCIALES DE LOS PROFESIONALES DE EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES MUJERES**

1. conocer y relacionarse con adolescentes con una madurez e intereses similares a los suyos, no comunes entre alumnado de nuestro centro. En ocasiones vemos que la luz que tiene ella se ve difuminada por la injusta actitud que parte del alumnado mantiene con ella.
2. desarrollando sus habilidades intrapersonales, ya que a veces es muy exigente consigo misma y perfeccionista, aspectos que afectan a su autoconcepto y a su autoestima.
3. el trabajo de HHSS en grupo de iguales, regulación emocional etc.
4. necesita socializarse con iguales y tener experiencias positivas estímulos que favorezcan un desarrollo positivo.
5. desarrollaría sus capacidades de trabajo en equipo.
6. muy positivo contactar con otras personas que, como ella, tienen intereses y talentos más acuciados, donde minimizar el sentimiento de incompreensión y sentimiento de exclusión que arrastra.
7. dotarles de ambientes enriquecidos en los que se les por pociones la posibilidad de compartir experiencias con niños de similares características.
8. encontrar un espacio con otros chicos y chicas de edad similares con que compartir ideas y establecer lazos de amistad.







**Resumen:** El objetivo central de esta tesis es contribuir al conocimiento científico sobre los adolescentes con Altas Capacidades (AC) en Cantabria, ampliando la comprensión de las implicaciones socioeducativas asociadas a variables como la motivación y la representación social, con especial atención a la influencia del género. La investigación se estructura en cuatro estudios independientes, cada uno con objetivos específicos. Se destaca una tendencia en las tesis doctorales hacia la investigación vinculada a la creación y validación de herramientas digitales e instrumentos de evaluación. Esta dirección de estudio aporta beneficios tanto al grupo de jóvenes con AC como a los profesionales involucrados. Además, se identifican relaciones positivas entre formas de motivación más autónomas y estudiantes con AC, mientras se evidencian los efectos continuos de discriminación de género que afectan a generaciones de mujeres con AC. Dentro de la percepción colectiva de futuros docentes, se destacan mitos y estereotipos, especialmente la creencia en el innatismo de las AC, equiparándolas a una alta inteligencia estable. A través de expresiones personales, se logra identificar la conexión entre el concepto de "florecimiento humano" y las producciones individuales de un adolescente con AC en Amentúrate. En conclusión, se evidencian barreras que obstaculizan el pleno desarrollo del talento, como la confusión epistemológica del concepto, la subrepresentación femenina en programas específicos y la persistencia de mitos en las percepciones de los futuros docentes. Sin embargo, se reconoce la existencia de una red de apoyo en Cantabria que puede promover el desarrollo de los talentos juveniles, adoptando una perspectiva de "ecología de la equidad". Esta perspectiva subraya la interdependencia de diversos procesos que influyen en la escuela desde el exterior. La formación continua de los profesionales en educación se destaca como la estrategia más efectiva para superar las barreras identificadas, ya que mantener un estándar elevado requiere esfuerzos constantes y adaptativos.

**Abstract:** The central objective of this thesis is to contribute to scientific knowledge about gifted adolescents in Cantabria, enhancing the understanding of socio-educational implications associated with variables such as motivation and social representation, with special attention to gender influence. The research is structured into four independent studies, each with specific objectives. A prevailing trend in doctoral theses focuses on research related to the creation and validation of digital tools and assessment instruments. This research direction brings benefits to both the group of young gifted individuals and the involved professionals. Moreover, positive relationships between more autonomous forms of motivation and identified gifted students are established, while the lasting effects of gender discrimination affecting generations of gifted women are evident. Within the collective perception of future teachers, myths and stereotypes are highlighted, particularly the belief in the innateness of giftedness equating it with stable high intelligence. Through personal expressions, the connection between the concept of "human flourishing" and individual productions of a gifted adolescent in Amentúrate is identified. In conclusion, barriers hindering the full development of talent are evident, such as the epistemological confusion of the concept, female underrepresentation in specific programs, and the persistence of myths in the perceptions of future teachers. However, the existence of a support network in Cantabria that can promote the development of youth talents is recognized, adopting a perspective of "ecology of equity." This viewpoint emphasizes the interdependence of various processes influencing the school from the outside. Continuous education for education professionals is highlighted as the most effective strategy to overcome identified barriers, as maintaining a high standard requires constant and adaptive efforts.



Doctorado Interuniversitario  
Equidad e Innovación en Educación



Universidade de Vigo

