

Artículo

## Concepción de las Familias y la Escuela Sobre las Altas Capacidades: una Revisión Sistemática

María Medina-Castro, Amanda Abín<sup>id</sup>, y Estrella Fernández<sup>id</sup>

Universidad de Oviedo (España)

### INFORMACIÓN

Recibido: 01/03/2023  
Aceptado: 18/04/2023

#### Palabras clave:

Altas capacidades  
Actitudes  
Familia  
Profesores

#### Keywords:

Giftedness  
Attitudes  
Family  
Teachers

### RESUMEN

**Antecedentes:** Cada vez son más los casos de Altas Capacidades, sin embargo, es un término relativamente reciente que aún necesita investigación, ya que a lo largo del tiempo ha recibido diferentes denominaciones dificultando un consenso. Este trabajo aborda el concepto de las Altas Capacidades desde la perspectiva del entorno más cercano, concretamente atendiendo a los padres y profesores de estos alumnos. **Método:** Siguiendo la metodología PRISMA, se realizó una búsqueda bibliográfica en Web Of Science y Scopus entre 2012 y 2022. Tras aplicar un proceso de selección se eligieron 9 artículos para análisis. **Resultados:** Tanto las actitudes de los profesores como las de los padres de alumnos con Altas Capacidades son generalmente positivas hacia este colectivo. Sin embargo, es un tema muy poco estudiado. Se necesita más investigación y más formación sobre las Altas Capacidades, para poder así detectar e intervenir eficazmente con este alumnado. **Conclusiones:** De manera general, padres y profesores tienen una concepción positiva sobre las Altas Capacidades, a pesar de que existen aún muchos mitos y estereotipos relativos a este grupo. Es necesario investigar y formar más sobre este tema, ya que se ha visto que el conocimiento ayuda a desmentir falsos mitos.

### Conception of Giftedness by Families and Schools: a Systematic Review

#### ABSTRACT

**Background:** Currently, there are more cases of giftedness although it is a relatively recent term that still needs much research, as it has received different conceptions, making it difficult to reach a consensus. This work addresses the concept of giftedness from the perspective of the closest environment, specifically parents and teachers of the students. **Method:** Following the PRISMA methodology, a systematic review was performed, based on Web of Science and Scopus databases from 2012 to 2022. A total of 9 scientific papers were selected for analysis. **Results:** Both the attitudes of the teachers and those of the parents of gifted students are generally positive towards this group. However, it is a little studied subject, more research and more training on giftedness is needed in order to effectively detect and intervene with these students. **Conclusions:** In general, parents and teachers have a positive conception of giftedness, even though there are still many myths and stereotypes related to this group. It is necessary to investigate and train more on this subject, as knowledge has been shown to refute false myths.

## Introducción

La definición de las Altas Capacidades ha provocado intensos debates a nivel teórico, debido a que ha experimentado un claro cambio en las últimas décadas, al pasar de considerar la superdotación como un constructo unidimensional basado en el cociente intelectual (CI), a proponer la existencia de diferentes tipos de talentos en áreas más concretas, provocando diversas controversias (Sastre y Domenech, 1999; Tourón, 2020).

A lo largo del tiempo son muchas las definiciones que se han atribuido a la Alta Capacidad, algunas de ellas se exponen a continuación:

Frasier y Passow (1994) señalan 10 características típicas de las personas con superdotación, no necesariamente presentes todas en todos los individuos. Las características son las siguientes: un alto nivel de motivación; habilidades de comunicación altamente expresivas; intereses intensos o inusuales; habilidades efectivas para resolver problemas; imaginación o creatividad; excelente memoria; gusto por indagar, cuestionar, experimentar, explorar; comprensión rápida de conceptos, haciendo conexiones; uso de la lógica y el razonamiento; y capacidad para transmitir y captar el humor.

Gagné (2003), por su parte, señala que los “superdotados” (término a menudo usado para referirse a las personas con Altas Capacidades) son aquellos cuyo potencial es claramente superior a la media en uno o más de los siguientes ámbitos de la capacidad humana: intelectual, creativo, social y físico.

Otros como (Harrison y Van Haneghan, 2011) definen la alta capacidad en la infancia como un estado acelerado en un niño con potencial para rendir más que sus compañeros de edad, que se expresa en una serie de habilidades diferentes. Más cercanos a la actualidad, y tal y como mencionan Pasarín-Lavin et al. (2021) se ha empezado a hablar de las Altas Capacidades no solamente como la capacidad elevada de un individuo en un área seleccionada y valorada por el entorno sociocultural.

La literatura especializada ha puesto de manifiesto que este alumnado muestra una alta curiosidad y gran memoria (García-Cepero et al., 2012), alto nivel de pensamiento abstracto, adaptación a situaciones nuevas y flexibilidad cognitiva (Arancibia et al., 2016), gran cantidad de información que manejan, mayor velocidad de procesamiento de esta y uso de habilidades metacognitivas (Steiner y Carr, 2003), mayor capacidad de resolución de problemas complejos (Sastre-Riba, 2008) y capacidad de regulación metacognitiva (Sastre-Riba, 2012).

También se pueden encontrar otras definiciones de las Altas Capacidades. Una de ellas pone el foco en la combinación de ciertas habilidades o aptitudes, que conllevan un superior funcionamiento cognitivo, así como una mayor motivación por las tareas y alta creatividad, y que se puede manifestar en uno o varios dominios (Bacassino y Pinnelli, 2022).

Tomando como referencia las últimas investigaciones sobre el tema, es necesario señalar la definición propuesta por La Asociación Nacional para Niños Dotados de Estados Unidos (National Association for Gifted Children, NAGC, 2021), que define las Altas Capacidades como estudiantes que muestran un alto rendimiento o tienen el potencial para llegar al mismo en diferentes áreas como la capacidad intelectual, el rendimiento académico, la creatividad y el liderazgo. Además, ya se menciona la necesidad imperiosa de dotar a este alumnado de servicios y apoyos educativos especiales para prestar atención e intervenir de manera adecuada en sus necesidades educativas.

En nuestro país, por otro lado, La Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST, s.f) define las Altas Capacidades como “aquellas personas que presentan una serie de características intelectuales, emocionales y creativas que les distinguen del resto de la población, mostrando un potencial excepcional en alguna o algunas áreas de conocimiento, y que precisan de actuaciones específicas para su adecuado desarrollo”.

Como se puede ver, son muchas las características que componen y definen el heterogéneo grupo de Altas Capacidades, lo cual se ha reflejado claramente en los distintos términos que ha empleado el sistema educativo a lo largo del tiempo para referirse a este colectivo.

## Contexto de la Legislación en España

Desde 1990, en España ha habido cinco leyes orgánicas de educación: La Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE), la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE), la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE), la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE) y la Ley Orgánica de Modificación de la LOE de 2020 (LOMLOE), vigente en la actualidad.

El término de alumnos con Altas Capacidades aparece por primera vez en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Hasta este momento se hacía referencia a estos alumnos como superdotados intelectualmente en la Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE) y alumnos con necesidades educativas personales de sobredotación en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990 (LOGSE).

Por su parte, el término de Altas Capacidades es más general e inclusivo que los anteriores ya que engloba a un grupo más amplio, incluye a los alumnos talentosos y niños precoces, además de aquellos bien dotados intelectualmente.

A partir de la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE) se encuadra a los alumnos con Altas Capacidades dentro del alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), lo cual supone un paso importante para ofrecer una educación de mayor calidad a este grupo de estudiantes.

Se considera alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo, de acuerdo con lo establecido en el capítulo I del título II de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, aquel que, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, TDAH, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar, requiere una atención educativa diferente a la ordinaria para que pueda alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

En España, la Ley Orgánica 3/2020, del 9 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación (LOMLOE) en su título II, capítulo I, artículo 76 aboga por la adopción de medidas para identificar al alumnado con Altas Capacidades, valorar sus necesidades y adoptar planes de actuación y programas de enriquecimiento curricular adecuados, con estrategias metodológicas que respondan a las necesidades reales de este colectivo en el marco de una escuela inclusiva.

No cabe duda de que la atención a la diversidad de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, incluidos los de Altas

Capacidades, ha supuesto un gran cambio metodológico y conceptual en la educación actual (Quílez y Lozano, 2020; Comes et al., 2012; Gálvez-Hernández, 2014; Gutiérrez et al., 2021). Además, la ley nacional y autonómica respalda la creación de programas y medidas específicas para identificar, atender y apoyar al alumnado con Altas Capacidades.

### Concepción Sobre las Altas Capacidades

En la actualidad, parece existir una visión positiva sobre las Altas Capacidades, del mismo modo que también es muy común asignar características sociales y emocionales totalmente desacertadas a este grupo. Las personas atribuyen características socioemocionales negativas a los estudiantes descritos como superdotados, dado el desajuste entre la capacidad intelectual y el entorno social, las expectativas excesivas, la falta de comprensión, etc. (Neumeister y Kaufman, 2018). Por ejemplo, algunas de estas características socioemocionales son: perfeccionismo y autoexigencia (Neumeister y Kaufman, 2018), sensibilidad emocional intensa (Silverman, 2013), alienación y falta de pertenencia al grupo (Webb et al., 2005), baja tolerancia a la frustración (Cross, 2004), aislamiento, menor simpatía, introversión y rasgos compatibles con el neuroticismo (Baudson y Preckel, 2013).

En relación con los talentos, también se encuentran ciertos sesgos mostrado por la sociedad, como que son individuos serios, librescos, brillantes, pero socialmente distantes, mentalmente inestables o emocionalmente perturbados (Delaune y Tapper, 2015; Quintero et al., 2021). A través de su representación en los medios populares, estas imágenes normalizadas perpetúan estereotipos negativos dominantes del individuo cognitivamente dotado como emocionalmente inestable y socialmente inepto, a pesar de la evidencia empírica de lo contrario (Martínez-Torres y Guirado-Serrat, 2010).

Estereotipar significa asociar un conjunto simple de ideas sencillas a una categoría, atribuyendo un conjunto de ideas a grupos de personas (Pintado, 2005). La teoría del “estigma de la superdotación” sostiene que los estereotipos pueden llevar a los estudiantes superdotados a ocultar su potencial para evitar la identificación con el estigma, o a sobre identificarse con la etiqueta adoptando características estereotipadas (Coleman y Cross, 2014). Esta teoría sugiere que el estigma puede provocar desajuste social (dificultad para relacionarse con su grupo de iguales, lo que puede llevar al aislamiento), minimización o negación de sus necesidades educativas, estereotipos o prejuicios (por ejemplo, son socialmente ineptos, arrogantes y no necesitan apoyo), presión y expectativas excesivas autoimpuestas e impuestas por su entorno cercano, etc. (Winner, 2000).

Los niños con mayor capacidad intelectual necesitan estar en compañía de niños de su misma edad mental, y pueden tener “crisis” emocionales y luchar con la autorregulación cuando se les coloca en entornos intelectuales y sociales inadecuados. Son estos comportamientos los que a menudo se interpretan erróneamente como inmadurez social y emocional (Diezmann et al., 2001).

### Modelos de Inteligencia y las Altas Capacidades

Galton fue el primero en introducir el constructo de la inteligencia en el terreno de la psicología hacia el año 1892, pero no

fue hasta finales del siglo XX cuando se desarrollaron diferentes modelos estructurados de la inteligencia, la superdotación y su vinculación con el desempeño académico e inclusión educativa (Quílez y Lozano, 2020).

Entre las teorías de la inteligencia más importantes del siglo XX se encuentran: Teoría de los Tres Anillos (Renzulli, 1978), la Teoría de las Inteligencias múltiples (Gardner, 1983), la Teoría Triárquica (Sternberg, 1986), y el modelo Sea Star (Tannenbaum, 1986). En el siglo XXI destacan: el modelo de Desarrollo del Talento (Olszewski-Kubilius y Worrell, 2015) y el modelo Tripartito de la Alta Capacidad (Pfeiffer, 2015).

En este sentido, Renzulli (1978) introduce un modelo de inteligencia y superdotación encaminado al rendimiento académico. Sin embargo, señala que una alta capacitación no es suficiente para asegurar un desempeño académico excepcional. La unión de tres factores: inteligencia superior a la media (aptitudes), motivación (compromiso con la tarea) y creatividad forman la representación tridimensional de la superdotación simbolizada por tres anillos entrecruzados (Quílez y Lozano, 2020). Este modelo se completará más tarde introduciendo factores de personalidad, de valores o ambientales. Por lo tanto, la definición de superdotación de Renzulli se clasificaría como multidimensional al incluir factores no intelectivos para valorar las capacidades desde una perspectiva educativa (Reyero y Tourón, 2000).

Gardner (2000) aboga por un amplio concepto de inteligencia y la plantea como un conjunto de componentes relativamente independientes que interaccionan entre ellos. Es decir, denominará inteligencias a cada uno de “los potenciales cognitivos del individuo, en un complejo proceso de interacción entre factores biológicos y culturales” (Quílez y Lozano, 2020). Establece la existencia de ocho inteligencias atendiendo a diferentes regiones cerebrales implicadas, a las habilidades de carácter cultural e histórico, a la evolución, a la existencia de individuos con talentos o prodigiosos, etc. (Mora y Martín, 2007). Es relevante destacar que, en los últimos años, se han llevado a cabo diferentes estudios científicos que ponen en duda la existencia de las denominadas Inteligencias Múltiples, debido a su falta de sustento y evidencia científica (Larivée, 2010; Shearer y Karanian, 2017). Por tanto, debemos entender dicha teoría no como tipos de inteligencia, sino como “facultades”, “talentos”, o “habilidades”, terminología expuesta por el propio autor de la teoría.

Sternberg (1985) plantea una subdivisión teórica de la inteligencia desde tres puntos de vista: a) competencial-analítica, b) experiencial-creativa y c) contextual-práctica. Esta fragmentación teórica obedece a una atención multidisciplinar de los diferentes contextos personales, atendiendo al mundo externo al individuo, al mundo interno y a la interacción o contextualización de ambos. Sternberg (1999) amplió su teoría presentando tres tipos de comportamiento inteligente: la inteligencia analítica (ámbito académico), la inteligencia creativa (problemas novedosos) y la inteligencia práctica (problemas de la vida cotidiana) (Pérez y Medrano, 2013).

Por su parte, Quílez y Lozano (2020) indicaron la existencia de la ampliación del concepto de Alta Capacidad al relacionarlo con un satisfactorio estado social, físico, moral, emocional o intelectual del individuo. El modelo Sea Star presenta rasgos no solo de carácter cognitivo, sino también motivacionales como el compromiso, la autoconfianza, el bienestar mental, la motivación o el autoconcepto (Blumen, 2015).

En el siglo XXI, se desarrolló un modelo estructurado (Olszewski-Kubilius et al., 2015) que, a diferencia del resto de teorías, no trataba de manera explícita la inteligencia. Estos autores definen la Alta Capacidad como la materialización del rendimiento extremo y superior de un dominio, de un talento específico (Quílez y Lozano, 2020). Olszewski-Kubilius et al. (2015) afirman que el potencial es clave en las primeras etapas educativas, para pasar después a serlo el rendimiento entendido como Alta Capacidad y así poder llegar a la eminencia cuando el talento está totalmente desarrollado (Quílez y Lozano, 2020). Desde este enfoque, para llevar a cabo un proceso creciente y estable en el desarrollo del talento, son elementos clave los padres, los mentores, los profesores, la regulación emocional, la retroalimentación y la enseñanza directa Olszewski-Kubilius et al. (2015).

El Modelo Tripartito de Pfeiffer (2013) es una síntesis de los modelos de desarrollo, psicométricos y de transformación. Ofrece una visión de la Alta Capacidad desde tres puntos de vista diferentes: “La alta capacidad vista como alta inteligencia, la alta capacidad vista como rendimiento sobresaliente y la alta capacidad vista como alto potencial para sobresalir o rendir de modo excelente” (Pfeiffer, 2015). Este autor recuerda que su experiencia le hace conocedor de una realidad: el talento se desarrolla y se transforma con el tiempo. Además, señala la importancia de la capacidad física, el trabajo duro, la voluntad, la persistencia, la buena orientación, etc. Para Pfeiffer (2015), la Alta Capacidad es un constructo dinámico donde no todos los talentosos se convierten en élite porque para ello es necesario algo más que capacidad general (Quílez y Lozano, 2020).

Se puede observar que la literatura especializada muestra cómo a lo largo de los años el concepto de superdotación y talento ha ido evolucionando en relación con los modelos de inteligencia, de su funcionamiento cognitivo, o incluso con el desarrollo de los instrumentos de medida, ya que, también, tras los diferentes enfoques de la inteligencia pueden encontrarse planteamientos teóricos generales que dan sentido y validez a las diferentes concepciones de inteligencia (Genovard y Castelló, 1990).

### Actitudes de la Familia Hacia las Altas Capacidades

Los primeros años de la vida de un niño son formativos, y las experiencias dentro de este periodo de desarrollo tienen impactos duraderos en la vida posterior del individuo (Mustard, 2009). Debido a ello, las actitudes de los padres, sus primeros referentes, serán decisivas en todo su desarrollo: social, emocional o académico.

Las actitudes pueden definirse como estructuras cognitivas o de personalidad relativamente permanentes que representan predisposiciones para determinadas respuestas individuales. Influyen en la forma en que los individuos perciben y experimentan determinadas situaciones y en cómo dirigen su atención. Las actitudes representan una integración de tres aspectos de las funciones mentales básicas: a) un componente cognitivo que contiene el conocimiento y la información del individuo sobre un objeto, persona o situación en particular; b) un componente emocional, que comprende un sentimiento positivo o negativo y la del objeto; y c) un componente motivacional que incluye las intenciones de comportamiento del individuo o la conducta real hacia un determinado objeto, persona o situación (Ajzen y Fishbein, 1977).

Los padres de niños con Altas Capacidades, al igual que los padres de niños con una inteligencia normativa, tienen pocos conocimientos sobre lo que significa tener un hijo con Altas Capacidades, y los mitos y estereotipos que existen acerca de estos alumnos a menudo aportan ideas erróneas sobre las características emocionales o sociales de este heterogéneo grupo.

Las imágenes negativas dominantes del individuo cognitivamente dotado promovidas en la cultura popular, y basadas en estereotipos, necesitan ser mediadas con una comprensión más astuta de la competencia social y emocional de los individuos dotados. La heterogeneidad de los niños con Altas Capacidades debe reconocerse y entenderse en los entornos de la primera infancia (Delaune y Tapper, 2015; Pérez et al., 2017).

Cabe señalar que existen diferentes actitudes de los padres hacia las Altas Capacidades que son significativas para entender sus conductas y estilos parentales. En primer lugar, varias investigaciones han mostrado que las familias apoyan esta necesidad educativa, lo que repercute en un mejor ajuste socio-emocional y en un mejor rendimiento académico (Clements y Gullo, 2016; Heller, 2016). Por otro lado, las familias se preocupan más por el bienestar emocional de sus hijos/a con Altas Capacidades, siempre que cuenten con la información suficiente para entender el funcionamiento emocional de estos estudiantes (Morelock, 2010). Por último, y ya no tan positivo, suelen plasmar en ellos expectativa demasiado elevada, que podrían influir positivamente en su motivación y compromiso, pero también de manera negativa (Walsh et al., 2012). Las familias, además, suelen padecer de estados emocionales negativos compatibles con el estrés y la ansiedad, dado que la atención a las Altas Capacidades —y a cualquier necesidad educativa— conlleva grandes preocupaciones y una alta demanda para saber cómo atenderlas adecuadamente (Foley-Nicpon et al., 2012).

### Actitudes de los Profesores Hacia las Altas Capacidades

El tono de las interacciones de los maestros con los niños de Altas Capacidades puede establecer el estándar para los comportamientos de los compañeros del niño (Plunkett y Kronborg, 2016). La formación que reciben los profesores sobre las Altas Capacidades y la identificación temprana de este grupo tan heterogéneo es necesaria para un trato adecuado y ajustado con estos niños. Las actitudes de los profesores no solo afectan a sus prácticas y enfoques docentes, sino que también influyen indirectamente en las actitudes y comportamientos de los compañeros de los alumnos y en el clima estimulante del aula que garantiza el desarrollo óptimo de los alumnos con talento (Pasarín-Lavín et al., 2021; Mendioroz et al., 2019).

Desde la investigación se ha destacado la necesidad imperiosa de formación especializada en Altas Capacidades, puesto que la falta de esta formación puede llevar a una falta de comprensión, identificación y correcta intervención educativa (Peters y Jolly, 2018; Zhang, 2018). En el caso de que esta formación se diera de manera adecuada, tendría un impacto positivo en las prácticas docentes, fomentando una mayor concienciación, utilización de estrategias docentes efectivas y mayor confianza en sí mismos para atender de manera adecuada a los estudiantes con Altas Capacidades (Hornby y Witney, 2017). Además, esta formación específica podría desencadenar un cambio docente en el sentido de fomentar la colaboración e



interprofesionalización, de manera que, al compartir diferentes recursos y experiencias, la práctica educativa es mucho más efectiva (Smutny y von Fremd, 2018).

Sin embargo, a pesar de la influencia positiva que tiene la buena formación del profesorado en la atención adecuada a las Altas Capacidades, las imágenes de niños con Altas Capacidades que han detenido el desarrollo social y que se encuentran alejados de sus compañeros de edad siguen prevaleciendo en la sociedad. La comprensión de las características de estos niños puede permitir a los educadores tomar medidas para reconceptualizar las imágenes de la competencia social de los niños con Alta Capacidad (Delaune y Tapper, 2015).

### El Presente Estudio

El objetivo del presente trabajo es realizar una revisión sistemática sobre las actitudes de los padres y profesores acerca de las Altas Capacidades. Con ese fin, se investigará la literatura recogida en diversos artículos científicos en inglés y español publicados en revistas científicas entre 2012 y 2022, realizando una búsqueda bibliográfica en las bases de datos Web of Science y Scopus.

### Método

#### Proceso de Búsqueda y Selección de Artículos

Se llevó a cabo una revisión sistemática siguiendo la metodología PRISMA (Page et al., 2020), para ello se realizó una búsqueda bibliográfica en las bases de datos Web of Science y Scopus con fecha 8 de marzo de 2022. Se utilizaron los siguientes términos de búsqueda: (“family” OR parent\*) AND (“teachers” OR “educators”) AND (gifted\* OR talent\*) AND “attitude”. Se realizó en español e inglés, limitando los resultados a los artículos publicados entre 2012 y 2022.

Inicialmente se obtuvieron 91 resultados con las palabras clave, tras lo cual hubo que eliminar los duplicados, reduciendo así la muestra a 67 resultados. Después se pasó a realizar una preselección por título y a continuación por abstract, hasta reducir la muestra a 23 resultados, que tras aplicar diferentes criterios dieron lugar a 9 artículos elegibles para análisis.

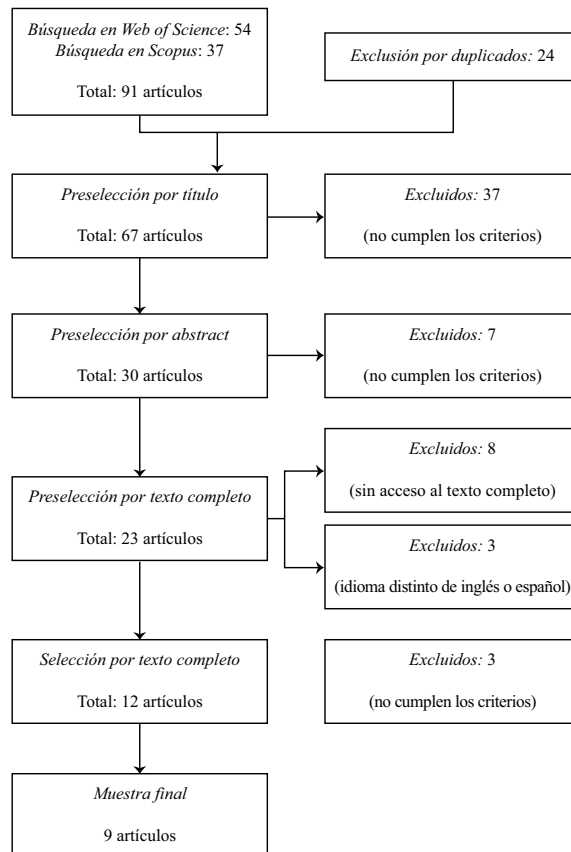
En la Figura 1 se expone más detalladamente mediante un diagrama de flujo el proceso de selección de los artículos.

Del total de artículos obtenidos en la búsqueda inicial, se descartaron aquellos que estaban duplicados en ambas bases de datos. Tras esto se procedió a realizar una preselección por título de los que parecían relevantes para la revisión. Después se llevó a cabo otra preselección por abstract. En esta fase se seleccionaron aquellos que hacían mención a las actitudes de padres o profesores con respecto a la superdotación. Tras esto, se pasó a descartar aquellos que estaban en un idioma distinto de inglés o español. Por último, para la selección de la muestra final de artículos se procedió a la lectura del texto completo con los siguientes criterios de inclusión:

1. Año de publicación. Se seleccionaron únicamente los artículos publicados en los últimos 10 años (2012-2022).
2. Idioma. Se seleccionaron artículos publicados en inglés o en español.
3. Disponibilidad de acceso gratuito al texto.

Figura 1

Diagrama de Flujo del Proceso de Selección de los Artículos Incluidos en la Revisión



4. A lo largo de todo el proceso, se incluyeron sólo los artículos que estudiaran las actitudes o percepciones de padres o profesores con respecto a las Altas Capacidades.

#### Muestra Final de Artículos

La muestra final consta de 9 artículos, los cuales aparecen destacados en el apartado de Referencias con un asterisco (\*). Estos artículos fueron publicados en los últimos 10 años, especialmente en el 2013 y el 2019. Fueron publicados en un total de 8 revistas distintas, destacando Journal of Advanced Academics, por haber publicado en esta dos artículos relevantes para la investigación. La muestra se compone mayoritariamente de artículos de tipo empírico (88,8%) y en su totalidad fueron publicados en inglés. Se seleccionaron artículos de 8 países diferentes, siendo Australia uno de los predominantes, representando un 22,2%.

En la Tabla 1 se exponen las propiedades bibliométricas de la muestra final de los 9 artículos científicos.

A continuación, en la Tabla 2 se muestra un resumen de los artículos finales, en ella aparecen las principales características, objetivos y resultados de los distintos estudios. Cabe mencionar que el número de personas que componen la muestra varía desde 8 personas hasta 1410, y en cuanto a la etapa educativa, los artículos investigan sobre la educación infantil, primaria y secundaria, con predominancia de la primera etapa que representan un 33,3%.

**Tabla 1**  
Propiedades Bibliométricas de los Artículos Incluidos en la Revisión Sistemática (N=9)

Variable descriptiva	Frecuencia	%
<b>Año de publicación</b>		
2013	2	22,2
2015	1	11,1
2016	1	11,1
2019	3	33,3
2020	1	11,1
2021	1	11,1
<b>Revista</b>		
Frontiers in Psychology	1	11,1
Counselling Psychology Quarterly	1	11,1
He Kupu	1	11,1
Journal of Contemporary Educational Studies	1	11,1
Gifted Education International	1	11,1
Journal of Advanced Academics	2	22,2
Psychology in Rusia: State of the Art	1	11,1
Procedia- Social and Behavioral Sciences	1	11,1
<b>Idioma</b>		
Inglés	9	100
<b>Nivel de experimentalidad</b>		
Empírico	8	88,8
Teórico	1	11,1
<b>País</b>		
Alemania	1	11,1
Canadá	1	11,1
Nueva Zelanda	1	11,1
República Checa	1	11,1
Australia	2	22,2
Eslovenia	1	11,1
Irán	1	11,1
EEUU	1	11,1
<b>Total</b>	<b>9</b>	<b>100</b>

**Tabla 2**  
Características y Principales Resultados de los Artículos Incluidos en la Revisión Sistemática (N=9)

Primer autor, año	Idioma	País	Muestra	Etapas educativas	Objetivos del estudio	Principales resultados
Armstrong, 2019	Inglés	EEUU	28 alumnos 8 padres 2 profesores	Educación Primaria	Evaluar un programa cuyo fin es desarrollar la resiliencia de los niños con Altas Capacidades para alcanzar su mayor potencial.	Los padres indicaron una satisfacción general. Los profesores señalaron que les gustaron las estrategias del programa. Los niños se mostraron muy satisfechos con el programa.
Baudson, 2016	Inglés	Alemania	1029 adultos		Investigar sobre los estereotipos existentes acerca de las Altas Capacidades.	De manera general, las actitudes de los participantes hacia las Altas Capacidades fueron positivas.
Delaune, 2015	Inglés	Nueva Zelanda		Educación Infantil	Analizar la importancia de una concepción positiva de los padres y profesores acerca las Altas Capacidades.	Las relaciones de confianza y las actitudes positivas hacia las Altas Capacidades promueven el bienestar de estos alumnos.
Del Siegle, 2013	Inglés	Canadá	152 profesores		Analizar la postura de los educadores acerca de una medida como la aceleración académica.	Las actitudes hacia esta medida fueron en su gran mayoría positivas.

**Tabla 2**

Características y Principales Resultados de los Artículos Incluidos en la Revisión Sistemática (N=9) (Continuación)

Primer autor, año	Idioma	País	Muestra	Etapas educativas	Objetivos del estudio	Principales resultados
Hosseinkhanzadeh, 2013	Inglés	Irán	64 profesores 96 padres		Investigar las actitudes de padres y profesores sobre la colocación educativa de los alumnos con Altas Capacidades.	Tanto padres como profesores se mostraron mayoritariamente a favor de la educación sesgada (centros especializados para Altas Capacidades).
Jurišević y Žerak, 2019	Inglés	Eslovenia	1020 alumnos 84 profesores	Educación Secundaria	Examinar las actitudes de alumnos, padres y profesores hacia las Altas Capacidades.	De forma generalizada las actitudes hacia las Altas Capacidades fueron positivas.
Klimecká, 2020	Inglés	República Checa	19 profesores	Educación Primaria	Analizar los efectos que la etiqueta "Altas Capacidades" tiene en el entorno familiar de estos alumnos.	Tras la identificación de las Altas Capacidades, tanto estos alumnos como sus padres asumen las características típicas de este grupo, positivas y negativas.
Wellisch, 2019	Inglés	Australia	184 profesores	Educación Infantil	Estudiar los conocimientos y actitudes de los profesores con respecto a las Altas Capacidades.	Los profesores manifestaron su falta de formación sobre las Altas Capacidades, y sus actitudes acerca de este grupo de alumnos fueron ligeramente negativas.
Wellisch, 2021	Inglés	Australia	8 madres	Educación Infantil	Investigar las actitudes y los conocimientos de las madres sobre las Altas Capacidades.	Los conocimientos de las madres eran pocos, y los que tenían eran bastante informales.
Hosseinkhanzadeh, 2013	Inglés	Irán	64 profesores 96 padres		Investigar las actitudes de padres y profesores sobre la colocación educativa de los alumnos con Altas Capacidades.	Tanto padres como profesores se mostraron mayoritariamente a favor de la educación sesgada (centros especializados para Altas Capacidades).

## Resultados

### Concepción de los Profesores Sobre las Altas Capacidades

En relación con la revisión llevada a cabo sobre las actitudes y los conocimientos de los profesores sobre las Altas Capacidades, son varios los estudios que muestran que existe una falta de formación notable en los maestros sobre este tema. De los nueve artículos que forman la muestra final, cinco de ellos han investigado las actitudes y conocimientos de los educadores sobre las Altas Capacidades (Delaune y Tapper, 2015; Hosseinkhanzadeh et al., 2013; Jurišević y Žerak, 2019; Wellisch, 2019; Wellisch, 2021).

Citando algunos artículos en concreto, en el estudio de Wellisch (2019) llevado a cabo con 184 educadores australianos de la primera infancia en relación con sus conocimientos y actitudes sobre las Altas Capacidades, se puso de manifiesto que los maestros se encuentran perdidos en relación con las necesidades intelectuales, sociales y emocionales de los niños de Altas Capacidades. Los educadores mostraron su preocupación por el hecho de que estos niños con Altas Capacidades les seguían a todas partes, interpretando este comportamiento como una prueba de que no encajaban socialmente. Sin embargo, este comportamiento es una prueba de que estos niños prefieren interactuar con personas adultas en lugar de hacerlo con niños de su misma edad cronológica, ya que no encuentran en ellos comprensión.

En la misma línea, cabe mencionar el estudio de Jurišević y Žerak (2019), en el que participaron 84 profesores eslovenos. Para dicha investigación se empleó el Cuestionario de Actitudes hacia los Alumnos Superdotados y su Educación, utilizando la traducción eslovena (Jurišević y Žerak, 2019) del Cuestionario de Opiniones sobre los Superdotados y su Educación (Gagne y Nadeau, 1991). En general, se concluyó una actitud neutral de los profesores hacia los alumnos de Altas Capacidades y su educación. Así mismo, los resultados de la investigación señalan que las disposiciones para

los alumnos de Altas Capacidades deberían diseñarse según el "principio de desafiar" en lugar del "principio de añadir".

Además de las actitudes y conocimientos generales relativos a las Altas Capacidades que tienen los profesores, otro aspecto interesante tratado en uno de los artículos es el de la aceleración académica, o lo que es lo mismo, la flexibilización de las diversas etapas educativas y enseñanzas con la reducción en la duración de las mismas, para situar al alumno en el contexto que se corresponde con su nivel de conocimientos. Esta es una medida de carácter excepcional que en España toma el nombre de "flexibilización del periodo de escolarización". En el estudio de Siegle et al. (2013) se encuestó a 152 educadores que asistían a una conferencia sobre educación y Altas Capacidades. Los resultados mostraron que el 80% de los participantes no creía que la aceleración pudiera perjudicar el promedio académico de los estudiantes, y que en general, esta medida satisfacía las necesidades académicas de los estudiantes con Altas Capacidades. En su gran mayoría, el 85%, estaban en desacuerdo con que la aceleración disminuyera la autoestima de los estudiantes. El 75% no creía que los estudiantes acelerados tuvieran problemas para relacionarse con sus nuevos compañeros de clase. Sin embargo, a pesar de estos resultados y de la amplia literatura que existe sobre la eficacia de la aceleración, no es una medida que se lleve a cabo tan fácilmente.

### Concepción de las Familias Sobre las Altas Capacidades

En cuatro de los nueve artículos de la muestra final se trata ampliamente el tema de las actitudes y los conocimientos de los padres sobre las Altas Capacidades (Hosseinkhanzadeh et al., 2013; Jurišević y Žerak, 2019; Klimecká, 2020; Wellisch, 2021).

Cabe destacar el estudio de Wellisch (2021). En dicho estudio, 8 madres australianas formaron parte de un proyecto de investigación para conocer su experiencia y sus conocimientos sobre las Altas Capacidades como madres de niños que forman

parte de este colectivo. Los resultados de esta investigación mostraron que para estas mujeres fue difícil encontrar información sobre las Altas Capacidades, lo cual supuso una desventaja para poder entender y satisfacer las necesidades de sus hijos. Además, también encontraron dificultades a la hora de solicitar medidas educativas, como la entrada temprana a la escuela, para solventar las necesidades intelectuales de estos niños. Del mismo modo, los hallazgos de este proyecto también indicaron que la mayoría de los educadores no podían proporcionar orientación sobre el ingreso temprano a los padres debido a su propia falta de formación.

Siguiendo esta línea, en el estudio de Hosseinkhazadeh et al. (2013) se tomó como muestra a 96 padres de la ciudad de Babol, Irán. Los hallazgos de esta investigación mostraron que el 70% de los encuestados eran partidarios de la educación sesgada frente a la inclusiva, los padres de estos alumnos defendían que incluir a sus hijos con otros alumnos de inteligencia normativa reduce su motivación para el logro.

### Estereotipos Sobre las Altas Capacidades

Tras analizar los resultados encontrados en los nueve artículos que componen la muestra de este trabajo, se puede afirmar que existe una variedad de estereotipos y características negativas que no se corresponden con la realidad de las Altas Capacidades. En cuatro de los nueve artículos (44,4%) que conforman la muestra final se analizan distintos estereotipos sobre las Altas Capacidades. (Baudson, 2016; Delaune y Tapper, 2015; Jurišević y Žerak, 2019; Klimecká, 2020).

En el estudio de Baudson (2016), se evaluó la prevalencia de los estereotipos sobre las Altas Capacidades que tienen los adultos alemanes, mediante un cuestionario que incluía 5 aspectos cruciales de los estereotipos: (1) mayor potencial, (2) mayor rendimiento, (3) superioridad general, (4) problemas emocionales y (5) problemas sociales. Sus resultados reflejan diferencias en cuanto al género, siendo los hombres 1,39 veces más propensos a atribuir mayores problemas sociales y emocionales a las Altas Capacidades.

En este sentido, en el estudio de Klimecká (2020) realizado a un grupo de 19 profesores de la República Checa, se demostró que la etiqueta de Alta Capacidad se identifica con características como la intensidad emocional, el perfeccionismo o el bajo rendimiento.

### Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo realizar una revisión sistemática sobre la concepción de las familias y el profesorado hacia las Altas Capacidades. Para ello, se investigó la literatura recogida en diversos artículos científicos publicados entre 2012 y 2022 en inglés y en español, mediante una búsqueda bibliográfica en las bases de datos Web of Science y Scopus.

En cuanto a las actitudes mostradas por los profesores, estos muestran una preocupación por las necesidades insatisfechas que presentan los alumnos con Altas Capacidades, de forma general sus inquietudes están relacionadas con el terreno social o emocional más que con el académico. Además, son conscientes de que su formación en relación con las Altas Capacidades no es excesiva, el 81% de una muestra de educadores de la primera infancia señaló que no había recibido información adecuada sobre los niños con Altas Capacidades durante sus estudios, por lo que necesitan formarse más en el tema para poder comprender y ayudar a estos alumnos (Delaune y Tapper, 2015; Wellisch, 2019).

Por lo que respecta a las actitudes de las familias, los progenitores se sienten en muchas ocasiones igual de perdidos que los profesores a la hora de comprender y solventar las necesidades de sus hijos. En estudios como el de Wellisch (2021) las madres señalaban que es complicado encontrar información real sobre las Altas Capacidades. De igual manera, manifestaron su preocupación por la escasez de información que se les brinda en cuanto las medidas que se pueden tomar con los niños de Altas Capacidades y la importancia de la identificación temprana.

En general, teniendo en cuenta la información obtenida en los artículos seleccionados en la revisión, se puede concluir que la concepción que tanto padres como profesores tienen acerca de las Altas Capacidades es generalmente neutral, aunque la información que manejan en muchas ocasiones es escasa y no del todo ajustada a la realidad. Tal como se ha probado en los hallazgos de Baudson (2016) sobre los estereotipos o en los de Klimecká (2020), que señalan las características más comunes que las personas suelen asociar a la etiqueta de Altas Capacidades, como son el perfeccionismo, la intensidad emocional o el bajo rendimiento.

Estos resultados son importantes dado que, actualmente, en las aulas de nuestro país hay un 0,43% de alumnos considerados como alumnos con Altas Capacidades, muy por debajo del 10% que señalan los expertos que debería de haber identificado. Entre otras cuestiones, esto es debido a la ausencia de una definición oficial de altas capacidades en la legislación educativa a nivel estatal.

A lo largo del trabajo se ha evidenciado que son muchos los profesores que se sienten perdidos a la hora de satisfacer las necesidades de estos alumnos. Es palpable que se necesita brindar más formación sobre las Altas Capacidades tanto a los actuales como a los futuros maestros para poder llevar a cabo una detección temprana, así como una intervención ajustada a nivel emocional, social e intelectual con este grupo.

Asimismo, las actitudes que tiene el entorno más cercano a estos alumnos, como pueden ser sus padres o adultos de referencia, son determinantes en su desarrollo social y emocional. Pese a ello, a lo largo del trabajo se ha manifestado que la concepción que estos adultos tienen sobre las Altas Capacidades no es siempre del todo ajustada a la realidad, por lo que una vez más se hace evidente la necesidad de investigar más sobre el tema.

### Conflicto de Intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de interés.

### Referencias

- Nota.* Estudios incluidos en la revisión sistemática\*
- Ajzen, I., y Fishbein, M. (1977). Attitude-behavior relations: a theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84(5), 888-918.
- Asociación Española para Superdotados y con Talento (AEST). (s.f). *Qué son las Altas Capacidades*. Recuperado de <https://www.aest.es/altas-capacidades-intelectuales-o-superdotacion/>
- Arancibia, M.M., Casanova, R., y Soto, C.P. (2016). Concepciones de profesores sobre aprender y enseñar usando tecnologías. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52), 106-126. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14547610007>
- \*Armstrong, L.L., Desson, S., John, E., y Watt, E. (2019). The D.R.E.A.M. program: developing resilience through emotions, attitudes and meaning (gifted edition)- a second wave positive psychology approach.



- Counselling Psychology Quarterly*, 32(3-4), 307-332. <https://doi.org/10.1080/09515070.2018.1559798>
- Bacassino, F., y Pinnelli, S. (2022). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073007>
- \*Baudson, T.G. (2016). The mad genius stereotype: still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Baudson, T.G., y Preckel, F. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Blumen, S. (2015). Abraham Tannenbaum: 1924-2014. *Revista de Psicología*, 33(1), 231-234. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472015000100009&script=sci\\_arttext&tlng=pt](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0254-92472015000100009&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Clements, D.H., & Gullo, D.F. (2016). Parents' beliefs about the development of early numeracy. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, 1-16.
- Coleman, L.J., y Cross, T.L. (2014). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/0162353214521486>
- Comes, G., Díaz, E., Luque, A., y Ortega, J. (2012). Análisis y valoración de la situación actual del alumnado con altas capacidades en España. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(2), 129-140.
- Cross, T.L. (2004). Socioemotional and personality development of gifted students. In M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, & S.M. Moon (Eds.), *The Social and Emotional Development of Gifted Children: What Do We Know?* (pp. 35-50). Prufrock Press.
- \*Delaune, A., y Tapper, L. (2015). The well-being of gifted young children: perceptions, pedagogy and governance. *He Kupu*, 4, 93-106. <https://www.researchgate.net/publication/326831934>
- \*Del Siegle., Wilson, E., y Little, K. (2013). A sample of gifted and talented educators attitudes about academic acceleration. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 27-51. <https://doi.org/10.1177/1932202X12472491>
- Diezmann, C.M., y Watters, J.J. (2001). The collaboration of mathematically gifted students on challenging tasks. *Journal for the Education of the Gifted*, 25(1). <https://10.1177/016235320102500102>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G., y O'Brien, M. (2012). Parental involvement in the academic talent development process of accelerated students. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(6), 482-502.
- Frasier, M.M., y Passow, A.H. (1994). *Towardas a new paradigm for identifying talent potential*. National Research Center on the Gifted and Talented. Storrs, Connecticut: University of Connecticut.
- Gálvez Hernández, M. (2014). *Las altas capacidades en España e Italia: Legislación y nuevos programas de intervención*. [Trabajo fin de grado, Universidad de Zaragoza]. Zaguán.
- Gagné, F. (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. En N. Colangelo y G.A. Davis (eds.), *Handbook of Gifted Education*, (60-74). Needham Heights, MA. Allyn and Bacon.
- Gagné, F., y Nadeau, L. (1991). Brief presentation of Gagne and Nadeau's attitudes scale "Opinions about the gifted and their education". Canadá: Unpublished manuscript, University of Quebec.
- García-Cepero, M.C., Proestakis, M., Alejandro, N., Lillo Olivares, A., Muñoz, M., Eduardo, M., López, C., y Guzmán, M.I. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1327-1340. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64725418026>
- Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiples Intelligences*. New York: Basic Books.
- Genovard, C., y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Madrid: Pirámide.
- Gutiérrez, S., Quintero, R., y Borges, A. (2021). Mapeo de la identificación del talento y las altas capacidades intelectuales en España. *Temas Livres em Educação, Psicologia e Psicopedagogia*, 13(2).
- Harrison, G.E., y Van Haneghan, J.P. (2011). The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 669-697. <https://doi.org/10.1177/016235321103400407>
- Heller, K.A. (2016). Parents' beliefs about the gifted: Review and interpretation of research. In *Handbook of giftedness in children* (2nd ed., pp. 71-88). Springer.
- Hornby, G., & Witney, G. (2017). The impact of professional development on teachers' self-efficacy beliefs and classroom practice in gifted education. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 5-20.
- \*Hosseinkhanzadeh, A., Yeganeh, T., y Taher, M. (2013). Investigate attitudes of parents and teachers about educational placement of gifted students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 84, 631-636.
- \*Jurišević, M., y Žerak, U. (2019). Attitudes towards gifted students and their education in the Slovenian context. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 101-117. <https://doi.org/10.11621/pir.2019.0406>
- \*Klimecká, E. (2020). Labelling of gifted children in the family from the perspective of teachers and its manifestations at school. *Journal of Contemporary Educational Studies*, 71(137), 196-212.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 115-126.
- Martínez-Torres, M., y Guirado-Serrat, A. (2010). *Alumnado con altas capacidades*. Barcelona: Graó
- Mendioroz, A., Rivero, P., y Aguilera, E. (2019). Una propuesta de formación docente para responder a las altas capacidades en la escuela inclusiva. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 23(1), 265-284. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9154>
- Morelock, M.J. (2010). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. In J.L. VanTassel-Baska (Ed.), *Alternative assessments with gifted and talented students* (pp. 3-16). Prufrock Press.
- Mora, J.A., y Martín, M.L. (2007). La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional. *Revista de historia de la psicología*, 28(4), 67-92.
- Mustard, J.F. (2009). *Desarrollo de la primera infancia y del cerebro basado en la experiencia*. La Iniciativa de la Comunicación.
- National Association for Gifted Children (NAGC). (2021). *About Giftedness*. Recuperado de <https://www.nagc.org/resources-publications/resources-about-giftedness>
- Neumeister, K.L., y Kaufman, J.C. (2018). The social and emotional development of gifted individuals. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *APA Handbook of Giftedness and Talent* (pp. 223-236). American Psychological Association.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R.F., y Worrell, F.C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65.
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffman, T., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L.A.,

- Stewart, L.A., Thomas, J., Tricco, A.C., Welch, V.A., Whiting, P., & Moher, D. (2020). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Research Methods and Reporting*.
- Pasarín-Lavín, T., Rodríguez, C., y García, T. (2021). Conocimientos, percepciones y actitudes de los docentes hacia las altas capacidades. *Revista de Psicología y Educación*, 16(2), 183-207. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.02.210>
- Pfeiffer, S.I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. New York: Routledge.
- Pfeiffer, S.I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. New Jersey: Wiley.
- Peters, S.K., y Jolly, J.L. (2018). The influence of professional development in gifted education on the frequency of instructional practices. *Australian Educational Researcher*, 45(2). <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0260-4>
- Pérez, J., Borges, A., y Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea- Revista talento, inteligencia y creatividad*, 4(1), 40-51.
- Pérez, E., & Medrano, L. A. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *Psiciencia. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 105-118.
- Pintado, M.D. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. XII. *Revista de Educación*, 7, 13-24.
- Plunkett, M., y Kronborg, L. (2016). Learning to be a teacher of the gifted: the importance of examining opinions and challenging misconceptions. *Gifted and Talented International*, 26(1). <https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673587>
- Renzulli, J.S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3).
- Reyero, M., y Tourón, J. (2000). Reflexiones en torno al concepto de superdotación: evolución de un paradigma. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 7-38.
- Sastre, S., y Doménech, M. (1999). La identificación diferencial de la superdotación y el talento. *Faisca: revista de altas capacidades*, 7, 23-49.
- Sastre-Riba, S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología*, 46(1). <https://doi.org/10.33588/rn.46S01.2008008>
- Sastre-Riba, S. (2012). Alta capacidad intelectual: Perfeccionismo y regulación metacognitiva. *Revista de Neurología*, 54(1), 521-529. <https://doi.org/10.33588/rn.54S01.2012011>
- Steiner, H.H., y Carr, M. (2003). Cognitive development in gifted children: toward a more precise understanding of emerging differences in intelligence. *Educational Psychology Review*, 15(3), 215-246. <https://doi.org/10.1023/A:1024636317011>
- Sternberg, R.J. (1999). A propulsion model of creative contributions. *Review of General Psychology*, 3, 83-100.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Smutny, J.F., y von Fremd, S.E. (2018). Collaboration and networking in gifted education: A professional development perspective. *Gifted Child Today*, 41(1), 46-54.
- Quílez, A., y Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza y Teaching*, 38(1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Quintero, R., Gutiérrez, S., y Borges, A. (2021). Mapeo de la identificación del talento y las altas capacidades intelectuales en España. *Revista Amazónica*, 26(2), 151-168.
- Shearer, C., y Karanian, J. (2017). The neuroscience of intelligence: Empirical support for the theory of multiple intelligences? *Trends in Neuroscience and Education*, 6, 211-223. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2017.02.002>
- Silverman, L.K. (2013). The highly gifted adolescent. In the *Routledge International Companion to Gifted Education* (pp. 253-262). Routledge.
- Sternberg, R. J. (1986). "A triarchic theory of intellectual giftedness". En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A.J. (1986). Giftedness: a psychosocial approach. En Sternberg, R.J., y Davidson, J.E. (Eds.). *Conceptions of Giftedness*. New York: Cambridge University Press.
- 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>
- Walsh, R.L., Kemp, C.R., Hodge, K., y Bowes, J.M. (2012). Searching for evidence-based practice: a review of the research on educational interventions for intellectually gifted children in the early childhood years. *Journal for the education of the gifted*, 35(2). <https://doi.org/10.1177/0162353212440610>
- Webb, J.T., Amend, E.R., Webb, N.E., Goerss, J., Beljan, P., y Olenchak, F.R. (2005). *Misdiagnosis and dual diagnoses of gifted children and adults: ADHD, bipolar, Great Potential Press ISBN: 9780910707640* OCD, Asperger's, depression, and other disorders. Great Potential Press.
- \*Wellisch, M. (2019). Ceiling out: gifted preschoolers in early childhood services. *Journal of Advanced Academics*, 30(3), 326-354. <https://doi.org/10.1177/1932202X19851276>
- \*Wellisch, M. (2021). Parenting with eyes wide open: Young gifted children, early entry and social isolation. *Gifted Education International*, 37(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0261429419899946>
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55(1), 159-169. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.159>
- Zhang, D. (2018). Teachers' perceived competence and attitudes towards gifted students: Effects of professional development. *Journal for the Education of the Gifted*, 41(1), 29-49.