



Altas capacidades

Una guía basada en la evidencia científica

Comprender, identificar y acompañar el desarrollo del potencial sin mitos ni simplificaciones.

Gifted Hub

Versión 1.0 · Julio 2026





GIFTED HUB

Guía sobre las altas capacidades

Comprender, identificar y acompañar el potencial
desde la evidencia científica

Gifted Hub

es

Contenido

	Aviso legal	.....
	Introducción a las altas capacidades intelectuales	.....
	Qué son las altas capacidades intelectuales	.....
	Mitos y confusiones sobre las altas capacidades	.....
	Cómo se identifican las altas capacidades	.....
	Infancia y adolescencia	.....
	Emociones y perfeccionismo	.....
	Doble excepcionalidad	.....
	Altas capacidades en adultos	.....
	Escuela y familia	.....
	Recursos y próximos pasos	.....

Aviso legal

Esta guía tiene una finalidad exclusivamente informativa y divulgativa. Su contenido no constituye asesoramiento profesional, diagnóstico, tratamiento, intervención psicológica, orientación psicopedagógica individualizada, consejo médico, consejo legal ni recomendación educativa personalizada.

La información incluida puede ayudar a comprender mejor las altas capacidades, ordenar ideas y preparar conversaciones con el centro educativo, la familia o profesionales especializados. Sin embargo, no sustituye la valoración de una persona cualificada ni debe usarse como base única para tomar decisiones sobre identificación, evaluación, adaptación curricular, salud mental, intervención educativa o acompañamiento familiar.

Cada persona y cada contexto son distintos. Las altas capacidades pueden expresarse de maneras muy diversas y pueden coexistir con otras necesidades, dificultades o circunstancias personales. Por eso, ante dudas relevantes, malestar persistente, decisiones escolares importantes, sospechas de doble excepcionalidad o necesidad de orientación concreta, se recomienda acudir a profesionales cualificados en psicología, psicopedagogía, orientación educativa, medicina, salud mental u otras áreas pertinentes según el caso.

El uso de esta guía no crea una relación profesional entre quien la lee y sus autores, colaboradores o entidades vinculadas. Aunque se ha procurado elaborar el contenido con rigor y prudencia, pueden existir errores, cambios normativos, diferencias entre países o información que requiera actualización. La persona lectora es responsable de contrastar la información y buscar apoyo profesional cuando lo necesite.

Sobre GiftedHub

GiftedHub es un espacio dedicado a las altas capacidades y a las personas que las acompañan. Según la información publicada en gifted-hub.com, ofrece recursos y conexiones para personas con altas capacidades, familias, docentes y profesionales, con el objetivo de facilitar aprendizaje, apoyo y comunidad.

Para obtener información actualizada sobre GiftedHub, sus recursos, actividades y datos de contacto, consulta su sitio web oficial: <https://gifted-hub.com/>

CAPÍTULO

1

Introducción a las altas capacidades intelectuales

Las altas capacidades intelectuales como un fenómeno diverso y multidimensional, condicionado por el potencial, el rendimiento, el contexto y las oportunidades de desarrollo.



Hablar de **altas capacidades intelectuales** exige empezar con una advertencia sencilla: no estamos ante una etiqueta única, cerrada y válida para cualquier situación. La literatura especializada no ofrece una definición universalmente aceptada. Algunos modelos se han apoyado más en la inteligencia medida mediante pruebas; otros incorporan el rendimiento, el potencial, la creatividad, la motivación, el contexto educativo o el desarrollo del talento en áreas concretas (Ziegler & Heller, 2000; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Esta guía parte de una idea prudente: las altas capacidades no deberían entenderse como un diagnóstico improvisado a partir de una conducta llamativa, ni como una garantía de éxito, ni como una explicación automática de cualquier dificultad. Pueden servir para comprender mejor determinadas necesidades, ritmos de aprendizaje, fortalezas y posibles apoyos, pero siempre dentro de una valoración amplia y contextualizada.

También es necesario aclarar desde el principio que el término se usa de maneras distintas según el país, la etapa educativa, el marco teórico y la finalidad de la identificación. En algunos textos aparecen expresiones como superdotación, talento, precocidad, alumnado con aptitudes sobresalientes o giftedness. No todas significan exactamente lo mismo, y la bibliografía reconoce que la terminología no siempre se emplea de forma uniforme (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Un concepto amplio, no una casilla única

Durante mucho tiempo, una parte importante del debate se centró en el cociente intelectual. Ese dato puede ser relevante en algunos procesos de evaluación, pero los trabajos especializados coinciden en que, aisladamente, no basta para describir la complejidad de las altas capacidades (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

La literatura suele describir una evolución desde modelos más psicométricos y centrados en puntuaciones hacia enfoques más dinámicos y multidimensionales. En estos enfoques, la alta capacidad puede relacionarse con aptitudes cognitivas, creatividad, compromiso con la tarea, motivación, oportunidades, contexto familiar y escolar, desarrollo personal y dominios específicos de rendimiento (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Esto no significa que todos los modelos digan lo mismo. Ziegler y Heller advierten de que una concepción científicamente útil no debería limitarse a decir que una persona rinde mucho "porque es dotada" y que sabemos que es dotada "porque rinde mucho". Para estos autores, esa forma de razonar puede resultar circular si no se explican los procesos, condiciones y factores que intervienen (Ziegler & Heller, 2000).

Una manera práctica de leer el concepto es distinguir entre tres planos que a menudo se mezclan:

Plano	Qué puede aportar	Qué no debería implicar por sí mismo
Capacidad o potencial	Indicios de aprendizaje rápido, razonamiento avanzado o facilidad en ciertos dominios	Que la persona vaya a destacar en todo
Rendimiento observable	Evidencias de logros, productos o resultados en un contexto determinado	Que todo el potencial esté identificado
Desarrollo del talento	Progreso sostenido en un área con práctica, apoyo y oportunidades	Que el resultado esté garantizado

Esta distinción es útil porque evita dos simplificaciones habituales. La primera es pensar que el potencial siempre se traduce en rendimiento visible. La segunda es creer que solo existe alta capacidad cuando ya hay notas excelentes, premios o resultados extraordinarios. Distintos estudios subrayan que el rendimiento puede depender de factores personales, escolares y sociales, y que una capacidad elevada puede expresarse de formas distintas según el contexto (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991).

Heterogeneidad: no hay un único perfil

Las personas con altas capacidades no forman un grupo uniforme. Algunas pueden destacar en aprendizajes académicos generales; otras, en áreas concretas; otras muestran perfiles desiguales, con puntos muy fuertes y aspectos más ordinarios o incluso vulnerables. La investigación diferencia a veces entre sobredotación, talento simple, talento complejo, talento académico, talento artístico, precocidad u otras categorías, aunque estas distinciones dependen del modelo utilizado (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024).

Por eso es preferible evitar frases como "si tiene altas capacidades, se le dará bien todo". Los textos analizados no respaldan esa idea. Un alumno puede razonar con mucha profundidad en determinados temas y, al mismo tiempo, tener dificultades de organización, escritura, adaptación al ritmo del aula o interés por tareas repetitivas. Otra persona puede mostrar talento verbal, matemático, musical, espacial o interpersonal sin que eso suponga una superioridad general en cualquier actividad (Kerr, 1991; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

La heterogeneidad también afecta al plano emocional y social. Algunas personas pueden tener buen ajuste y relaciones satisfactorias; otras pueden experimentar aburrimiento, presión, sensación de diferencia o falta de respuesta educativa adecuada. Los autores citados insisten en no convertir ninguna de estas posibilidades en una regla general (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Kerr, 1991).

En este punto es importante ser especialmente cuidadosos. Decir que algunas personas con altas capacidades pueden necesitar apoyo no equivale a afirmar que las altas capacidades sean un problema. Del mismo modo, reconocer que muchas pueden estar bien adaptadas no niega que existan necesidades reales. La conclusión más prudente es que el ajuste depende de la interacción entre características personales, entorno, oportunidades, expectativas y respuesta educativa.

Entre la evidencia, los modelos y las opiniones

En este campo conviven evidencias empíricas, modelos teóricos, orientaciones educativas y opiniones de autores. No todo tiene el mismo peso. Parte de la bibliografía ofrece marcos conceptuales amplios; otra se centra en estereotipos, propuestas de intervención o debates educativos concretos. Por eso, a lo largo de esta guía se procurará distinguir entre lo que varias referencias coinciden en señalar, lo que procede de un modelo concreto y lo que debe leerse como hipótesis o postura de determinados autores.

Hay puntos en los que sí aparece una coincidencia amplia:

- No existe una única definición cerrada de altas capacidades (Ziegler & Heller, 2000; Giudice, 2024; Chung, 2023; Barrera-Algarín et al., 2024).
- El cociente intelectual puede aportar información, pero no agota el fenómeno (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).
- El grupo es heterogéneo y puede incluir perfiles muy diferentes (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).
- Las necesidades educativas no desaparecen por el hecho de que exista una capacidad elevada (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012).

También hay debates abiertos. Ziegler y Heller, por ejemplo, revisan la discusión sobre si el talento debe entenderse como algo innato, como resultado del aprendizaje y la práctica, o como una combinación compleja de factores. Su postura no reduce el rendimiento excepcional a una sola causa: proponen analizar cada dominio y cada caso con apoyo empírico, sin asumir que todo procede de un "don" fijo ni que todo pueda explicarse solo por entrenamiento (Ziegler & Heller, 2000).

Mitos que es mejor dejar fuera desde el principio

Los mitos son atractivos porque simplifican. Pero en este tema pueden generar dos efectos poco útiles: invisibilizar necesidades reales o convertir la diferencia en una caricatura. La documentación revisada cuestiona tanto la idealización como la patologización de las altas capacidades (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012).

Uno de los mitos más extendidos es que el alumnado con altas capacidades "no necesita ayuda". Esta idea aparece discutida en diferentes referencias: una capacidad elevada no garantiza que la persona encuentre por sí sola el reto adecuado, organice bien su aprendizaje, encaje en el currículo o reciba orientación suficiente (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). La ayuda, en este contexto, no significa sobreproteger ni etiquetar, sino ajustar mejor las oportunidades de aprendizaje y acompañamiento.

Otro mito frecuente es pensar que siempre habrá rendimiento escolar excelente. El material consultado matiza esa idea. El rendimiento alto puede facilitar la detección, pero no debería ser el único criterio para comprender el fenómeno. También puede haber capacidades poco visibles, motivación baja en tareas repetitivas, falta de reto, contextos poco adecuados o talentos específicos que no se reflejan en las notas habituales (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Molina García, 2014).

Existe además el mito contrario: imaginar a las personas con altas capacidades como necesariamente inadaptadas, frágiles o socialmente torpes. Chung analiza cómo los medios pueden representar a personajes con altas capacidades mediante estereotipos de armonía o disarmonía, pero la propia fuente advierte de que su estudio trata sobre representaciones mediáticas, no sobre cómo son

realmente las personas (Chung, 2023). Giudice también recomienda evitar la imagen única de ventaja sin costes o, en sentido contrario, la idea de sufrimiento inevitable (Giudice, 2024).

Una formulación más prudente sería esta: pueden existir fortalezas importantes y también necesidades de apoyo, pero no todas aparecen en todas las personas ni con la misma intensidad. El contexto importa.

Para qué sirve una guía divulgativa

Una guía divulgativa no sustituye una valoración profesional ni permite diagnosticar a nadie. Su función es ofrecer lenguaje, ordenar ideas y reducir confusiones. En el caso de las altas capacidades, esto implica ayudar a mirar más allá de señales aisladas: una pregunta muy compleja, una lectura temprana, un aburrimiento frecuente o una nota alta pueden ser datos interesantes, pero no bastan por sí solos para concluir nada.

También implica reconocer los límites de la información disponible. Algunas referencias utilizadas aquí son libros de orientación educativa; otras son capítulos teóricos, estudios sobre estereotipos o documentos situados en contextos nacionales concretos. Cuando una obra procede de un marco específico, no debería trasladarse automáticamente a cualquier sistema educativo o familiar.

El enfoque de este capítulo puede resumirse en una actitud: observar con atención, evitar etiquetas precipitadas y buscar explicaciones contextualizadas. Las altas capacidades se comprenden mejor cuando se analizan junto con la historia de aprendizaje, las oportunidades, los intereses, el bienestar, la respuesta educativa y las características concretas de cada persona.

Fuentes utilizadas

Las referencias siguientes se han usado a partir de los archivos `knowledge/definicion.md` y `knowledge/mitos.md`, según correspondía en cada apartado.

- Arocas Sanchis, E., & Vera Lluch, G. (2012). *Altas capacidades intelectuales. Programas de enriquecimiento curricular*. CEPE.
- Barrera-Algarín, E., López Meneses, E., & Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (Coords.). (2024). *Altas capacidades y educación: una aproximación desde la investigación*. Dykinson.
- Chung, D. (2023). *Portrayal of gifted stereotypes in Disney Channel media: Harmony or disharmony?* *Journal of Student Research*, 12(3), 1-16.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (2.ª ed.). Editorial El Manual Moderno.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. Referencia APA incompleta en el archivo de conocimiento.

CAPÍTULO

2

Qué son las altas capacidades intelectuales

Las altas capacidades intelectuales como un potencial elevado y diverso que debe comprenderse mediante una evaluación amplia, contextualizada y no reducida al cociente intelectual.



Hablar de **altas capacidades intelectuales** exige prudencia. La literatura no ofrece una definición única aceptada por todos los autores. Algunas aproximaciones se apoyan más en la inteligencia medida mediante pruebas; otras incorporan creatividad, motivación, compromiso con la tarea, rendimiento, contexto educativo, desarrollo del talento o áreas específicas de dominio (Ziegler & Heller, 2000; Giudice, 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Esta falta de consenso no significa que el concepto sea inútil. Significa, más bien, que debe usarse con precisión. En el ámbito educativo y psicológico, las altas capacidades suelen servir para comprender perfiles de aprendizaje, necesidades de apoyo, fortalezas y posibles respuestas educativas. No deberían utilizarse como una etiqueta rápida, ni como una explicación automática de cualquier dificultad, ni como una promesa de éxito.

En este capítulo se adopta una idea de partida: las altas capacidades pueden referirse a un **potencial elevado** en uno o varios dominios, pero ese potencial no se expresa siempre igual, no garantiza rendimiento excelente en todas las áreas y no sustituye una evaluación profesional.

Un concepto amplio y discutido

Durante mucho tiempo, una parte importante del debate se organizó alrededor del cociente intelectual. En contextos psicométricos o de investigación, un CI en torno a 130 se ha usado con frecuencia como punto de corte para hablar de capacidad intelectual muy superior (Giudice, 2024; Simoës-Perlant, 2024; Molina García, 2014). Sin embargo, esa misma línea de trabajo y otros enfoques educativos advierten de que una puntuación aislada no basta para describir la complejidad de las altas capacidades (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991).

La literatura especializada suele describir una evolución desde modelos más centrados en la medición de la inteligencia hacia enfoques más dinámicos y multidimensionales. En estos enfoques, la alta capacidad puede relacionarse con aptitudes cognitivas, creatividad, motivación, oportunidades, contexto familiar y escolar, práctica, personalidad o desarrollo del talento en áreas concretas (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Esto no quiere decir que todos los modelos digan lo mismo. Renzulli, por ejemplo, es citado por su énfasis en la interacción entre capacidad por encima de la media, creatividad y compromiso con la tarea. Gagné diferencia entre dotación o capacidades naturales y talento desarrollado mediante aprendizaje, práctica y condiciones favorables. Otros modelos amplían la mirada hacia distintos tipos de capacidad, aunque su aceptación y uso varían según el marco teórico (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Por eso puede ser más útil entender las altas capacidades como un **constructo amplio**: una forma de organizar información sobre potencial, aprendizaje, rendimiento, contexto y necesidades, siempre desde un modelo concreto y con límites claros.

Potencial, rendimiento y talento no son lo mismo

Una de las confusiones más habituales consiste en tratar como equivalentes tres ideas que es importante separar: potencial, rendimiento y talento desarrollado. Los textos analizados muestran que algunos autores definen las altas capacidades como potencial, mientras que otros las vinculan

más al rendimiento observable o al desarrollo del talento en dominios específicos (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

La distinción importa porque una persona puede mostrar facilidad de aprendizaje o razonamiento avanzado sin que eso se traduzca siempre en calificaciones excelentes. Y un rendimiento escolar alto, tomado de forma aislada, tampoco basta para concluir que existe alta capacidad.

Concepto	Qué describe	Qué es mejor no asumir
Potencial	Posibilidad de aprender, razonar o crear a un nivel elevado en una o varias áreas	Que vaya a expresarse siempre como éxito visible
Rendimiento	Resultados observables en tareas, pruebas, producciones o contexto escolar	Que explique por completo la capacidad de la persona
Talento desarrollado	Competencia avanzada en un dominio concreto, normalmente con práctica y oportunidades	Que exista de la misma forma en todas las áreas

Ziegler y Heller advierten de un riesgo teórico importante: usar la etiqueta de “dotado” como una explicación circular. Decir que alguien rinde mucho “porque es dotado” y concluir que es dotado “porque rinde mucho” no aclara qué procesos psicológicos, aprendizajes, oportunidades o condiciones han intervenido (Ziegler & Heller, 2000). Su crítica no niega que existan diferencias relevantes entre personas; lo que cuestiona es que una etiqueta sustituya a una explicación.

El modelo de Gagné, recogido en varias referencias, ayuda a entender esta diferencia: las capacidades naturales pueden facilitar competencias destacadas, pero el talento suele requerir mediadores personales y ambientales, como práctica, motivación, apoyo y oportunidades (Valadez Sierra et al., 2012; Molina García, 2014). Es una hipótesis teórica influyente, no una regla mecánica.

No hay un único perfil de alta capacidad

La bibliografía coincide en que las personas con altas capacidades forman un grupo **heterogéneo** (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991). Algunas pueden destacar en razonamiento verbal, otras en matemáticas, música, pensamiento espacial, creatividad, liderazgo, aprendizaje académico o áreas artísticas. Otras pueden mostrar un perfil más general, con fortalezas amplias, pero incluso en esos casos no debería asumirse que todo funcionará al mismo nivel.

Ciertos documentos diferencian entre sobredotación, talento simple, talento complejo, talento académico, talento artístico, precocidad o prodigio, aunque reconocen que la terminología no se usa siempre de forma uniforme (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024; Valadez Sierra et al., 2012). En el contexto mexicano, por ejemplo, aparece la expresión “aptitudes sobresalientes”, que puede incluir campos intelectuales, creativos, socioafectivos, artísticos o motrices, siempre en relación con el grupo social y educativo de referencia (Valadez Sierra et al., 2012). En otros contextos se habla más de giftedness, high ability o alumnado con altas capacidades.

Esta diversidad terminológica obliga a ser cuidadosos. Una definición administrativa, una definición de investigación y una definición educativa pueden tener objetivos distintos: seleccionar una muestra, acceder a un programa escolar u orientar medidas de apoyo.

Un ejemplo sencillo puede aclararlo. Un niño que aprende a leer muy pronto puede estar mostrando una señal relevante, pero esa señal aislada no basta para concluir nada. Una adolescente con gran capacidad matemática puede no mostrar el mismo nivel en escritura o planificación. Los autores consultados insisten en que una característica llamativa debe interpretarse dentro de un perfil más amplio (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Kerr, 1991).

El papel del CI: útil, pero limitado

El cociente intelectual sigue siendo una medida relevante en muchos procesos de identificación, especialmente cuando se emplean pruebas estandarizadas administradas por profesionales. Algunas investigaciones usan criterios cuantitativos claros para definir su muestra (Simoës-Perlant, 2024). Esto puede ser adecuado para ciertos estudios, porque permite delimitar con precisión a quién se está investigando.

El problema aparece cuando se traslada esa definición restringida a todos los usos posibles del concepto. Simoës-Perlant, por ejemplo, distingue deliberadamente entre niños con alto CI y definiciones más amplias de superdotación, precisamente para no generalizar más allá de su criterio de selección (Simoës-Perlant, 2024).

Los enfoques educativos revisados suelen coincidir en una idea prudente: las pruebas de inteligencia pueden aportar información valiosa, pero deberían interpretarse junto con observación, rendimiento, creatividad, intereses, estilo de aprendizaje, contexto familiar y escolar, motivación y desarrollo socioemocional (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Kerr, 1991).

Además, una puntuación global puede ocultar perfiles desiguales. Por eso, diferentes trabajos recomiendan no reducir la comprensión de la persona a un número único (Kerr, 1991; Barrera-Algarín et al., 2024).

Identificar no es etiquetar

La literatura sobre identificación insiste en que el proceso debería tener una finalidad educativa o psicoeducativa clara. Identificar no debería significar colocar una etiqueta y cerrar la conversación, sino comprender mejor qué necesita una persona para aprender, participar y desarrollarse (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Las propuestas revisadas recomiendan combinar pruebas formales, observación del profesorado, información familiar, producciones escolares, intereses, rendimiento, estilo de aprendizaje, creatividad y análisis del contexto (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Kerr, 1991). Esta visión multidimensional busca reducir dos riesgos: identificar solo a quienes encajan en el estereotipo de buen rendimiento y dejar fuera a quienes muestran perfiles menos visibles.

También se advierte de posibles sesgos. La identificación basada solo en rendimiento escolar, nominación docente o puntos de corte muy rígidos puede dejar fuera a alumnado de contextos desfavorecidos, minorías culturales o perfiles con dificultades asociadas (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012). Esta advertencia no implica que cualquier sospecha sea suficiente, sino que los procedimientos deben ser cuidadosos y contextualizados.

En edades tempranas, algunos autores recomiendan especial cautela. Puede ser más prudente hablar de precocidad, indicios o probabilidad que de una conclusión cerrada, porque algunos perfiles se

consolidan, cambian o se expresan de otra manera con la maduración (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024).

Evaluación profesional y diagnóstico clínico

En divulgación es necesario distinguir bien tres planos: detección, identificación educativa y diagnóstico clínico. La detección puede empezar con observaciones de la familia o del profesorado. La identificación educativa o psicopedagógica suele requerir una evaluación más amplia, orientada a comprender necesidades y planificar respuestas. El diagnóstico clínico pertenece a otro marco y debe realizarlo personal cualificado cuando existen dudas sobre trastornos o dificultades de salud mental, neurodesarrollo o aprendizaje (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Las altas capacidades no deberían presentarse como una enfermedad ni como un diagnóstico médico en sí mismo. Algunas publicaciones utilizan la palabra “diagnóstico” en sentido educativo o psicopedagógico, pero varias notas de trabajo recomiendan, para una guía divulgativa, hablar con más precisión de identificación, evaluación profesional o valoración psicopedagógica (Barrera-Algarín et al., 2024; Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

También es importante evitar inferencias clínicas a partir de rasgos generales. Intereses intensos, sensibilidad, aburrimiento, creatividad, rapidez de aprendizaje o desarrollo desigual pueden aparecer en perfiles muy distintos. No permiten concluir, por sí solos, que una persona tenga altas capacidades ni otra condición. Cuando hay dudas relevantes, la opción prudente es acudir a profesionales con formación y herramientas adecuadas (Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

Una forma prudente de entender el concepto

Una definición divulgativa razonable debería recoger varios matices. Las altas capacidades pueden implicar potencial elevado o rendimiento avanzado en uno o más dominios. Pueden expresarse de manera general o específica. Su identificación depende del modelo teórico, de los instrumentos utilizados y del contexto (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

Esta definición no pretende cerrar el debate. Ayuda, más bien, a evitar reducciones frecuentes: altas capacidades no equivale simplemente a “sacar buenas notas”, “tener un CI alto”, “ser creativo” o “aprender rápido”. Cada una de esas ideas puede aportar información, pero ninguna basta por sí misma.

La pregunta útil no es solo “¿tiene o no tiene altas capacidades?”, como si fuera una casilla rígida. En muchos contextos educativos resulta más fértil preguntar qué fortalezas se observan, qué necesidades aparecen, en qué áreas destaca y qué respuesta educativa tendría sentido.

Fuentes utilizadas

- Arocas Sanchis, E., & Vera Lluch, G. (2012). *Altas capacidades intelectuales*. CEPE.
- Barrera-Algarín, E., López Meneses, E., & Sarasola Sánchez-Serrano, J. L. (Coords.). (2024). *Altas capacidades y educación*. Dykinson.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades*. IC Editorial.
- Simoës-Perlant, A. (2024). *Assessment of children's fears: Impact of cognitive level*.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). *Alumnos superdotados y talentosos*. Editorial El Manual Moderno.
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. Referencia APA incompleta.

CAPÍTULO

3

Mitos y confusiones sobre las altas capacidades

Los principales mitos sobre las altas capacidades y explica por qué no deben asociarse automáticamente ni con el éxito, ni con el sufrimiento, ni con un único perfil de persona.



Hablar de altas capacidades intelectuales suele despertar expectativas muy distintas. Para algunas personas, la expresión evoca éxito académico, rapidez mental y facilidad para aprender. Para otras, sugiere aislamiento, sufrimiento o problemas de adaptación. La bibliografía invita a desconfiar de ambos extremos: ni la alta capacidad puede entenderse como una ventaja automática en cualquier contexto, ni es adecuado presentarla como una causa inevitable de malestar (Molina García, 2014; Giudice, 2024; Neihart, 1999).

Una parte importante de los mitos nace de una dificultad previa: **no existe una definición única y universalmente aceptada** de altas capacidades. Algunos modelos se centran más en la inteligencia medida mediante pruebas; otros incorporan creatividad, motivación, compromiso con la tarea, oportunidades, contexto educativo, desarrollo del talento o dominios específicos (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024). Por eso, distintas personas pueden usar la misma etiqueta para referirse a realidades no idénticas.

Este capítulo no ofrece criterios de identificación ni sustituye una valoración profesional. Su finalidad es más modesta: separar algunas creencias frecuentes de lo que las referencias disponibles permiten afirmar con prudencia.

Por qué los mitos resultan convincentes

Los mitos sobre altas capacidades rara vez aparecen de la nada. Suelen partir de observaciones parciales: hay alumnado que aprende con rapidez, personas que destacan en un área, estudiantes que se aburren con tareas repetitivas o niños y niñas con intereses poco habituales para su edad. El problema llega cuando esas observaciones se convierten en reglas generales.

La literatura especializada describe a las personas con altas capacidades como un grupo **heterogéneo**. No todas destacan en las mismas áreas, no todas tienen el mismo perfil emocional, no todas responden igual al entorno escolar y no todas desarrollan su potencial de la misma manera (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Conklin, 2015; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

También influyen las representaciones culturales. Algunos trabajos señalan que los medios pueden presentar estereotipos: el genio socialmente torpe, la niña brillante pero aislada, el estudiante que no necesita ayuda o la persona excepcional destinada al éxito (Chung, 2023; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024). Estas imágenes no describen necesariamente la realidad; muestran qué ideas circulan socialmente y pueden condicionar la mirada de familias, docentes y alumnado.

Creencias frecuentes y lecturas más prudentes

La siguiente tabla resume algunas confusiones habituales. No pretende cerrar el debate, sino mostrar por qué es mejor formular el tema con matices.

Creencia simplificada	Lectura más prudente a partir de la bibliografía
“Si tiene altas capacidades, destacará en todo.”	Pueden existir perfiles desiguales: fortalezas claras en algunas áreas, intereses específicos, rendimiento variable o talentos concretos (Conklin, 2015; Valadez Sierra et al., 2012).
“El CI lo explica todo.”	El CI puede aportar información relevante, pero no agota la complejidad del fenómeno ni sustituye el análisis del contexto, la motivación, la creatividad o el desarrollo del talento (Giudice, 2024; Ziegler & Heller, 2000; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).
“No necesita apoyo; ya se arreglará.”	El alumnado con altas capacidades puede necesitar ajustes educativos, orientación o acompañamiento, según su perfil y circunstancias (Kerr, 1991; Tomlinson, 2004; Molina García, 2014).
“Las altas capacidades implican problemas emocionales.”	La evidencia disponible no permite sostener una relación general y automática. Algunas personas pueden tener dificultades, pero no debería atribuirse sin más a la alta capacidad (Neihart, 1999; Doobay et al., 2014; Simoës-Perlant, 2024).
“Si no saca buenas notas, no puede tener altas capacidades.”	El rendimiento visible puede facilitar la detección, pero potencial, talento desarrollado y calificaciones no son lo mismo (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).
“El talento es un don fijo.”	Algunos modelos reconocen diferencias individuales relevantes, pero suelen situarlas dentro de procesos de aprendizaje, práctica, oportunidades, motivación y contexto (Ziegler & Heller, 2000; Shavinina & Ferrari, 2004; Valadez Sierra et al., 2012).

El mito del rendimiento perfecto

Una de las ideas más persistentes es que una persona con altas capacidades debería obtener buenos resultados en todo. Esta creencia puede parecer lógica desde fuera: si alguien tiene una capacidad elevada, se espera que el rendimiento sea siempre alto. Sin embargo, los trabajos consultados no apoyan esa equivalencia de forma general.

El rendimiento depende de muchos factores: el área concreta, el interés, el tipo de enseñanza, el nivel de reto, la motivación, las oportunidades y posibles dificultades asociadas. Algunos enfoques educativos insisten en que el alumnado con altas capacidades no forma un bloque uniforme y que puede haber diferencias importantes entre materias y necesidades de apoyo (Molina García, 2014; Conklin, 2015; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Esta confusión puede tener consecuencias prácticas. Si se espera que todo alumno con altas capacidades sea brillante, autónomo y constante, pueden pasar desapercibidos quienes no encajan en ese perfil. Una alumna con gran facilidad para razonar puede mostrar bajo rendimiento si el currículo no le ofrece reto o si existen otras dificultades que interfieren. Esto no significa que cualquier bajo rendimiento indique altas capacidades; significa que las calificaciones, tomadas de forma aislada, no deberían cerrar la conversación.

El CI: importante, pero no suficiente

Otro mito frecuente consiste en reducir las altas capacidades a una cifra. El cociente intelectual ha tenido un papel histórico relevante y sigue siendo una información útil en muchos procesos de evaluación. Algunas referencias recogen el uso tradicional de puntos de corte, como el CI 130, pero advierten de que interpretar una frontera numérica de forma rígida puede ser problemático (Giudice, 2024).

El desacuerdo no está en si las pruebas pueden aportar información; muchas veces la aportan. La cuestión es qué se hace con ella. La literatura describe conceptualizaciones distintas de las altas capacidades: como potencial, rendimiento, talento desarrollado o combinación de capacidades cognitivas, creatividad, motivación y contexto (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Ziegler y Heller plantean una advertencia útil: no es recomendable usar la etiqueta de “dotado” como una explicación circular. Decir que alguien rinde mucho “porque es dotado” y concluir que es dotado “porque rinde mucho” no explica qué capacidades, aprendizajes, apoyos u oportunidades intervienen (Ziegler & Heller, 2000).

Potencial no significa promesa de éxito

Distintos autores separan capacidad, potencial, rendimiento y talento desarrollado. Esta distinción ayuda a desmontar dos mitos opuestos: la idea de que quien tiene altas capacidades llegará necesariamente lejos, y la idea de que solo puede hablarse de altas capacidades cuando ya existe un logro excepcional.

El modelo de Gagné, recogido en los materiales revisados, diferencia entre dotación o capacidades naturales y talento desarrollado mediante aprendizaje sistemático, práctica, motivación y condiciones del entorno (Valadez Sierra et al., 2012). Esta perspectiva no niega que existan diferencias iniciales entre personas, pero evita presentar el talento como algo que se despliega solo.

En términos divulgativos, podría decirse que el potencial abre posibilidades, pero no garantiza una trayectoria concreta. Un entorno con expectativas ajustadas, oportunidades de aprendizaje y reto suficiente puede favorecer el desarrollo. Aun así, la investigación no permite prometer resultados: ni una intervención concreta asegura éxito, ni la falta de éxito visible descarta por completo la existencia de capacidades elevadas.

“No necesita ayuda”: un mito con efectos reales

La idea de que el alumnado con altas capacidades puede arreglárselas solo aparece cuestionada en diferentes referencias. Kerr señala que los estudiantes con alta capacidad no deberían asumirse como autosuficientes en orientación académica, personal o vocacional (Kerr, 1991). Molina García y Tomlinson, desde enfoques educativos, también sostienen que puede ser necesario ajustar o diferenciar el currículo cuando el aprendizaje ordinario no ofrece reto suficiente (Molina García, 2014; Tomlinson, 2004).

Esto no significa que todo alumno con altas capacidades necesite la misma respuesta. La atención educativa depende del perfil, del contexto, del área de fortaleza, de la edad y de cómo se esté viviendo la experiencia escolar. La necesidad de apoyo no debe interpretarse como fragilidad, sino como una cuestión de ajuste entre persona y entorno.

También merece matizarse el debate sobre equidad. Tomlinson recoge la tensión entre ofrecer oportunidades específicas y evitar prácticas excluyentes. Desde esta perspectiva, la atención diferenciada se justifica por necesidades educativas, no por una supuesta superioridad personal (Tomlinson, 2004).

Emoción, ajuste y el riesgo de patologizar

Un mito clásico presenta a las personas con altas capacidades como inevitablemente solitarias, ansiosas o inadaptadas. Otro, en sentido contrario, las imagina siempre resilientes, maduras y bien ajustadas. Los estudios citados recomiendan evitar ambos extremos.

Neihart, en una revisión sobre bienestar psicológico, cuestiona que la alta capacidad intelectual implique de forma general más depresión, ansiedad, suicidio o problemas de ajuste. La autora tampoco afirma que garantice bienestar: los resultados parecen depender del tipo y grado de capacidad, del ajuste educativo y de características personales (Neihart, 1999). Doobay y colaboradores añaden otro matiz: una alta capacidad no excluye la presencia de autismo u otras necesidades clínicas o adaptativas (Doobay et al., 2014).

Simoës-Perlant, al estudiar miedos infantiles, tampoco encuentra apoyo para una afirmación global según la cual los niños con alto CI tengan miedos más intensos que los de CI típico en la muestra analizada. La autora deja abierta la posibilidad de diferencias en formas de expresión, pero advierte contra las generalizaciones (Simoës-Perlant, 2024).

La idea prudente sería esta: puede haber personas con altas capacidades que necesiten apoyo emocional, social o clínico, pero no se debería deducir esa necesidad solo por la etiqueta. Y, al revés, una capacidad intelectual elevada no debería usarse para negar dificultades reales.

Creatividad, talento y dominios específicos

Otra confusión habitual consiste en tratar las altas capacidades como si fueran una sola cosa. La bibliografía distingue entre capacidad intelectual general, talento académico, creatividad, talento artístico, talento matemático, talento verbal u otros dominios (Valadez Sierra et al., 2012; Neihart, 1999). Esta distinción importa porque una persona puede mostrar una fortaleza notable en un área y no en otras.

La creatividad merece una cautela adicional. Algunas concepciones de las altas capacidades la incluyen como componente relevante, mientras que otras la tratan como un dominio específico. Treffinger recoge una posición intermedia: la creatividad no es imposible de evaluar, pero tampoco puede reducirse a una única puntuación sin una definición clara del constructo (Treffinger, 2004).

Por eso es mejor evitar frases como “si es de altas capacidades, será creativo” o “si es creativo, tiene altas capacidades”. Puede haber relación en algunos modelos y perfiles, pero los textos revisados no justifican convertir esa relación en una regla universal.

Una mirada menos cómoda, pero más útil

Desmontar mitos no consiste en sustituir una caricatura por otra. Si se abandona la idea del “genio que triunfa solo”, no hace falta pasar a la imagen de la persona condenada al sufrimiento. Una mirada más útil combina varias cautelas: reconocer la heterogeneidad, distinguir potencial y rendimiento, atender al contexto, no negar posibles necesidades de apoyo y evitar inferencias clínicas

a partir de rasgos aislados (Molina García, 2014; Ziegler & Heller, 2000; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

Fuentes utilizadas

- Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012), *Altas capacidades intelectuales*.
 - Chung (2023), *Portrayal of Gifted Stereotypes in Disney Channel Media*.
 - Conklin (2015), *Differentiating the Curriculum for Gifted Learners*.
 - Doobay et al. (2014), *Cognitive, Adaptive, and Psychosocial Differences...*
 - Giudice (2024), *Brief Introduction of Giftedness in Adults*.
 - González-Víllora & Pastor-Vicedo (2024), *Más allá de las notas*.
 - Kerr (1991), *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*.
 - Molina García (2014), *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades*.
 - Neihart (1999), *The Impact of Giftedness on Psychological Well-Being*.
 - Shavinina & Ferrari (2004), *Beyond Knowledge*.
 - Simoës-Perlant (2024), *Assessment of Children's Fears*.
 - Tomlinson (2004), *Differentiation for Gifted and Talented Students*.
 - Treffinger (2004), *Creativity and Giftedness*.
 - Valadez Sierra et al. (2012), *Alumnos superdotados y talentosos*.
 - Ziegler & Heller (2000), *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*.
- Referencia APA incompleta en el archivo de conocimiento.

CAPÍTULO

4

Cómo se identifican las altas capacidades

Las altas capacidades intelectuales como un potencial elevado y diverso que debe comprenderse mediante una evaluación amplia, contextualizada y no reducida al cociente intelectual.



Identificar altas capacidades no debería entenderse como poner una etiqueta rápida a partir de una conducta llamativa o de una puntuación aislada. En los materiales revisados aparece más bien como un **proceso de recogida e interpretación de información** orientado a comprender necesidades educativas, puntos fuertes, dificultades y respuestas ajustadas a un contexto concreto (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

La identificación no se realiza siempre de la misma manera. Depende del modelo teórico, de los criterios del sistema educativo, de los instrumentos disponibles y del objetivo de la evaluación. Algunas concepciones se han apoyado históricamente en pruebas de inteligencia; otras incorporan aptitudes específicas, creatividad, motivación, rendimiento, contexto, desarrollo del talento o dominios concretos (Giudice, 2024; Ziegler & Heller, 2000; Pfeiffer, 2015).

Este capítulo no ofrece un procedimiento para que una familia, un docente o una persona adulta se “diagnostique”. Resume cómo suele plantearse la identificación en la literatura educativa y psicopedagógica, y qué límites señalan las fuentes.

Detectar no es lo mismo que evaluar

En el lenguaje cotidiano se usan a menudo como sinónimos palabras como detectar, identificar, evaluar o diagnosticar. Las fuentes revisadas muestran que no siempre significan lo mismo. En el ámbito escolar español, varias obras prefieren hablar de **detección, identificación o evaluación psicopedagógica**, porque el objetivo principal no es clínico, sino educativo: ajustar la respuesta y orientar decisiones (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Término	Qué suele implicar	Cautela principal
Detección inicial	Observar indicios, recoger señales de familia o profesorado, revisar rendimiento, intereses o producciones.	Puede iniciar una valoración, pero no basta para concluir altas capacidades.
Identificación educativa	Integrar varias fuentes para decidir si hay necesidades específicas y qué medidas conviene estudiar.	Depende del modelo, de los criterios y del contexto escolar.
Evaluación psicopedagógica	Proceso profesional más amplio: capacidades, aprendizaje, contexto familiar y escolar, desarrollo socioafectivo y necesidades.	Debe realizarla personal cualificado y traducirse en orientaciones útiles.
Diagnóstico clínico	Valoración sanitaria o psicológica de trastornos o condiciones clínicas cuando proceda.	No equivale automáticamente a la identificación educativa de altas capacidades.

Esta distinción ayuda a evitar dos errores: tratar cualquier señal de precocidad, curiosidad o alto rendimiento como una prueba definitiva, o pensar que, si no existe una etiqueta formal, no puede haber necesidades educativas reales. Entre una impresión inicial y una conclusión profesional hay un recorrido que debe hacerse con prudencia.

Por qué una sola prueba no basta

El cociente intelectual ha tenido un papel histórico importante en la identificación de las altas capacidades. Varias fuentes reconocen que las pruebas de inteligencia pueden aportar información relevante, especialmente cuando están bien elegidas, aplicadas e interpretadas (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Pfeiffer, 2015). También aparecen puntos de corte concretos en algunos marcos o estudios, como CI igual o superior a 130, percentiles elevados o umbrales específicos de programas educativos (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

El matiz es decisivo: esos puntos de corte pertenecen a modelos, investigaciones o procedimientos institucionales concretos. No constituyen una definición universal. Ziegler y Heller advierten de que reducir la identificación a un umbral numérico puede ser conceptualmente débil si no se explica qué procesos psicológicos, dominios de rendimiento o necesidades se están evaluando (Ziegler & Heller, 2000).

Las pruebas psicométricas también tienen límites. Sus resultados pueden verse afectados por el error de medida, el idioma, la cultura, la familiaridad con el formato, la ansiedad, las condiciones de aplicación o perfiles cognitivos desiguales (Kerr, 1991; Pfeiffer, 2015; Valadez Sierra et al., 2012). Una puntuación global puede ocultar fortalezas y debilidades internas: por ejemplo, un perfil muy alto en razonamiento verbal puede convivir con una velocidad de procesamiento más discreta (Barrera-Algarín et al., 2024; Kerr, 1991).

Qué información se suele recoger

Cuando las fuentes defienden una identificación multidimensional, no están diciendo que haya que acumular datos sin criterio. La idea es combinar información que permita comprender mejor el perfil de la persona y su contexto. En los textos revisados se repiten varias fuentes de información (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Pfeiffer, 2015):

- Pruebas estandarizadas de inteligencia, aptitudes, rendimiento o creatividad, cuando sean pertinentes.
- Observación del profesorado en el aula, especialmente si es sistemática y no se limita a impresiones generales.
- Información de la familia sobre desarrollo, intereses, ritmo de aprendizaje, conducta fuera de la escuela y experiencias previas.
- Producciones del alumno o alumna: trabajos, proyectos, preguntas, soluciones originales o rendimiento en tareas desafiantes.
- Estilo de aprendizaje, motivación, intereses persistentes y contexto escolar, familiar y social.

Esta combinación no elimina todos los errores, pero puede reducir el riesgo de decisiones precipitadas. Arocas Sanchis y Vera Lluch diferencian entre procedimientos formales, informales y mixtos; estos últimos intentan integrar pruebas, observación, nominaciones, informes familiares y producciones para obtener una imagen menos estrecha (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

El papel del profesorado y de la familia

El profesorado puede detectar señales relevantes porque observa al alumnado durante muchas horas y en situaciones de aprendizaje compartido. Puede fijarse en la rapidez para comprender relaciones, la profundidad de algunas preguntas, la facilidad para transferir aprendizajes, la creatividad en tareas abiertas, el aburrimiento ante actividades repetitivas o la calidad de ciertos productos escolares (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

Pero esa observación tiene límites. Algunas investigaciones y revisiones advierten de que las nominaciones docentes pueden verse influidas por expectativas, estereotipos, conducta en clase, rendimiento visible o familiaridad con un determinado perfil de alumno “brillante” (*THE SOCIAL, COGNITIVE AND SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN*, 2023; *Examining the Relationship Between Gifted Behavior Rating Scores and Student Academic Performance*, 2024). Un estudiante con alta capacidad y bajo rendimiento, con dificultades de atención, con escasa participación oral o procedente de un contexto menos favorecido puede pasar más desapercibido.

La familia aporta otra clase de información: desarrollo temprano, intereses intensos, preguntas inusuales, aprendizaje autónomo o diferencias entre lo que ocurre en casa y lo que aparece en la escuela. Estas observaciones pueden ser valiosas, pero tampoco sustituyen una evaluación profesional. Freeman subraya la importancia de contrastar las impresiones familiares y escolares con medidas objetivas y una evaluación individual cuidadosa (Freeman, 2010).

La conclusión prudente no es desconfiar de familias o docentes, sino **integrar sus observaciones dentro de un proceso más amplio**.

Fases habituales de un proceso de identificación

No existe un protocolo único aplicable a todos los sistemas educativos. Aun así, varias fuentes describen procesos por fases. Molina García propone una secuencia que incluye solicitud, análisis de información, evaluación, informe psicopedagógico, comunicación a familia y equipo educativo, respuesta educativa y seguimiento (Molina García, 2014). Valadez Sierra y colaboradores distinguen fases como búsqueda o cribado, verificación, identificación más detallada y ubicación o respuesta educativa (Valadez Sierra et al., 2012).

En términos divulgativos, el proceso suele reunir cinco pasos:

1. Aparecen indicios o una necesidad educativa: rendimiento muy alto, aprendizaje rápido, desajuste con el ritmo de aula, creatividad destacada o bajo rendimiento inesperado.
2. Se recoge información inicial de aula, familia, historia escolar y producciones.
3. Si procede, profesionales cualificados aplican instrumentos adecuados al objetivo de la evaluación.
4. Los datos se interpretan de forma conjunta, evitando que una sola puntuación decida todo el proceso.
5. Se proponen orientaciones educativas y medidas de seguimiento según el caso.

La última fase es esencial. Identificar sin pensar en la respuesta puede quedarse en una etiqueta. Varias fuentes insisten en que el sentido de la identificación es orientar decisiones educativas y acompañar el desarrollo, no clasificar por clasificar (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Edades tempranas: especial prudencia

La detección temprana puede ser útil si ayuda a ajustar el entorno y evita que un niño o niña pase años sin reto suficiente. Barrera-Algarín y colaboradores recogen datos de seguimiento en un modelo de identificación temprana y señalan que buena parte del alumnado identificado mantuvo indicadores de alta capacidad años después, aunque el perfil concreto podía cambiar (Barrera-Algarín et al., 2024).

Al mismo tiempo, las fuentes piden cautela. En edades tempranas puede ser más adecuado hablar de **precocidad**, indicadores o probabilidad, porque el desarrollo no es lineal y algunos perfiles se consolidan, se modifican o se expresan de manera distinta con la maduración (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024). También pueden aparecer falsos positivos y falsos negativos: menores que parecen encajar inicialmente y luego no mantienen el mismo perfil, o menores con potencial que no son detectados por el procedimiento usado.

Esta prudencia no significa esperar pasivamente. Significa revisar, hacer seguimiento y ajustar la respuesta educativa sin convertir una evaluación temprana en una sentencia permanente.

Sesgos y alumnado que puede pasar desapercibido

Una preocupación común en las fuentes es que ciertos procedimientos identifiquen sobre todo al alumnado que ya se parece al modelo esperado: buen rendimiento, conducta adaptada, facilidad verbal, familias con recursos para solicitar evaluación o centros con más experiencia. El uso exclusivo del CI, de nominaciones docentes o del rendimiento escolar puede dejar fuera a estudiantes de minorías, de bajo nivel socioeconómico, con doble excepcionalidad, con bajo rendimiento o con talentos menos visibles en el aula ordinaria (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Valadez Sierra et al., 2012).

Los sistemas de cribado amplios, las fuentes múltiples y la revisión de casos especiales se proponen precisamente para reducir esas exclusiones, aunque las fuentes no afirman que las eliminen por completo (Valadez Sierra et al., 2012; Heller et al., 2005). También se mencionan procedimientos más dinámicos y contextualizados, como portafolios, observación en actividades de enriquecimiento, evaluación dinámica y estudio de caso, sobre todo cuando se busca reconocer potencial que no aparece en pruebas breves o tareas escolares habituales (Borland & Wright, 1994; *Identifying Gifted Potential*, 2024).

Qué puede y qué no puede decir una identificación

Una evaluación bien planteada puede aportar información útil: fortalezas cognitivas, áreas de talento, estilo de aprendizaje, intereses, necesidades de reto, barreras escolares y orientaciones para intervenir. También puede ayudar a que familia y escuela comprendan mejor determinadas conductas, siempre que no se convierta la etiqueta en una explicación total de la persona (Molina García, 2014; Kerr, 1991; Giudice, 2024).

Lo que no puede hacer es prometer una trayectoria. Identificar altas capacidades no garantiza éxito académico, bienestar emocional, creatividad excepcional ni rendimiento futuro. Tampoco explica por sí sola cualquier dificultad. Si aparecen problemas de ansiedad, atención, aprendizaje, conducta o adaptación, las fuentes recomiendan valorarlos con profesionales adecuados y sin atribuirlos automáticamente a la alta capacidad (Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012; Pfeiffer, 2015).

Fuentes utilizadas

- Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012), *Altas capacidades intelectuales. Programas de enriquecimiento curricular*.
- Barrera-Algarín et al. (2024), *Altas capacidades y educación: una aproximación desde la investigación*.
- Borland & Wright (1994), *Identifying Young, Potentially Gifted, Economically Disadvantaged Students*.
- Freeman (2010), *Gifted Children: A Guide for Parents and Professionals*.
- Giudice (2024), *Brief Introduction of Giftedness in Adults*.
- Heller et al. (2005), *The Munich Model of Giftedness Designed to Identify and Promote Gifted Students*.
- Kerr (1991), *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*.
- Molina García (2014), *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*.
- Pfeiffer (2015), *Essentials of Gifted Assessment*.
- Valadez Sierra et al. (2012), *Alumnos superdotados y talentosos: identificación, evaluación e intervención*.
- Ziegler & Heller (2000), *Conceptions of Giftedness from a Meta-Theoretical Perspective*. Referencia APA incompleta en el archivo de conocimiento.
- *Examining the Relationship Between Gifted Behavior Rating Scores and Student Academic Performance* (2024). Datos bibliográficos completos no disponibles en las notas usadas.
- *Identifying Gifted Potential* (2024). Datos bibliográficos completos no disponibles en las notas usadas.
- *THE SOCIAL, COGNITIVE AND SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF POTENTIALLY GIFTED CHILDREN* (2023). Datos bibliográficos completos no disponibles en las notas usadas.

CAPÍTULO

5

Infancia y adolescencia

Las altas capacidades durante la infancia y la adolescencia, destacando la importancia de observar el desarrollo con prudencia, adaptar el entorno al potencial intelectual.



Hablar de altas capacidades en la infancia y la adolescencia exige una cautela especial. En estas etapas, las capacidades están en desarrollo, el entorno tiene mucho peso y los ritmos madurativos pueden ser muy desiguales. Un niño puede razonar con mucha profundidad sobre un tema y, al mismo tiempo, necesitar el mismo acompañamiento emocional que otros niños de su edad. Una adolescente puede mostrar talento en un área concreta y no destacar en todas las asignaturas. Estas combinaciones no son excepciones anecdóticas: varias fuentes insisten en que potencial, rendimiento, motivación, contexto y desarrollo personal no son lo mismo (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012).

Este capítulo no ofrece criterios diagnósticos. Su objetivo es ayudar a comprender qué aspectos suelen aparecer en la literatura sobre infancia y adolescencia, qué señales merecen observación y qué conclusiones conviene evitar.

Infancia: observar sin etiquetar deprisa

En edades tempranas pueden aparecer indicios que llaman la atención de familias o docentes: aprendizaje rápido, lenguaje avanzado, memoria notable, preguntas poco habituales para la edad, interés intenso por ciertos temas, curiosidad sostenida o facilidad para relacionar ideas (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). Algunas fuentes describen también casos de lectura temprana, interés precoz por números o letras, o aprendizajes que van por delante del currículo ordinario (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Barrera-Algarín et al., 2024).

Sin embargo, estas señales no bastan por sí solas para afirmar que un niño tiene altas capacidades. La lectura temprana, por ejemplo, puede ser un indicador que invite a observar con más detalle, pero no un criterio suficiente. El estudio recogido por Barrera-Algarín et al. sobre adquisición temprana de la lectura procede de expedientes de un centro especializado, por lo que sus resultados no pueden generalizarse sin prudencia a toda la población infantil (Barrera-Algarín et al., 2024).

Una forma útil de leer estas señales es distinguir entre observaciones y conclusiones:

Lo que puede observarse	Lo que no debería concluirse automáticamente
Aprende ciertos contenidos con rapidez.	Que tendrá buen rendimiento en todas las áreas.
Hace preguntas complejas o muy insistentes.	Que necesita una etiqueta inmediata.
Lee pronto o muestra interés temprano por letras y números.	Que la lectura precoz confirme altas capacidades.
Se aburre con tareas muy repetitivas.	Que todo aburrimiento escolar se deba a alta capacidad.
Tiene intereses intensos o poco comunes para su edad.	Que ese interés sea por sí solo una prueba diagnóstica.

La infancia también puede mostrar **desarrollo desigual**. Algunas fuentes hablan de asincronía o desfases entre áreas: avance en razonamiento o lenguaje, pero desarrollo emocional, social o motor más cercano a la edad cronológica (Giudice, 2024; Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012). Esta idea ayuda a evitar dos errores frecuentes: tratar al niño como si fuese mayor en todos los aspectos o, en el extremo contrario, ignorar sus necesidades cognitivas porque sigue teniendo reacciones propias de su edad.

La escuela como contexto de ajuste

La escuela no crea por sí sola las altas capacidades, pero sí puede favorecer o limitar la expresión del potencial. Las fuentes revisadas coinciden en que la respuesta educativa debería ir más allá de la identificación: observar necesidades, adaptar ritmos, ofrecer profundidad y revisar si las medidas funcionan (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Una idea aparece de forma reiterada: atender al alumnado con altas capacidades no consiste en darle simplemente más ejercicios. El enriquecimiento se entiende mejor como una propuesta con mayor complejidad, apertura, profundidad o conexión con intereses reales, no como una acumulación de tareas repetitivas (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Molina García, 2014). La compactación curricular, los proyectos de investigación, los agrupamientos flexibles, las actividades abiertas o la profundización pueden ser útiles en determinados casos, siempre que respondan a necesidades concretas y no a una etiqueta general (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012).

También se describe la aceleración o flexibilización como una posible medida para algunos alumnos, especialmente cuando el desfase entre ritmo de aprendizaje y currículo ordinario es muy acusado. Pero las fuentes que la contemplan insisten en que no debería aplicarse de forma automática: conviene valorar madurez emocional, adaptación social, apoyo familiar, contexto escolar y seguimiento posterior (Molina García, 2014; Sánchez Escobedo & Díaz Herrera, 2012).

En términos prácticos, las decisiones educativas suelen ser más sólidas cuando combinan varias perspectivas:

- observación del aula y del rendimiento real;
- información de la familia sobre intereses, historia evolutiva y comportamiento fuera de la escuela;
- evaluación psicopedagógica cuando proceda;
- revisión periódica de la medida aplicada;
- atención al bienestar, no solo a las calificaciones.

Esta última idea es importante. Una alta capacidad no implica necesariamente alto rendimiento escolar. Algunas fuentes señalan que el bajo rendimiento, la desmotivación o la desconexión pueden aparecer cuando el entorno no ofrece suficiente reto, aunque esto no debe interpretarse como una consecuencia inevitable ni como una señal diagnóstica por sí misma (Kerr, 1991; Giudice, 2024; Valadez Sierra et al., 2012).

Emoción, miedo al fracaso y bienestar

En divulgación sobre altas capacidades es fácil caer en dos extremos: presentar a estos niños y adolescentes como especialmente frágiles o, por el contrario, asumir que su capacidad intelectual los protege de cualquier dificultad. Las fuentes revisadas no justifican ninguna de esas dos simplificaciones.

Algunos autores describen intensidad emocional, perfeccionismo, sensibilidad o presión por el rendimiento en parte del alumnado con altas capacidades (Giudice, 2024; Kerr, 1991). Pero también se advierte que no todos presentan dificultades sociales o emocionales y que muchas diferencias dependen del contexto, de la personalidad, de la respuesta educativa y de otras condiciones concurrentes (Giudice, 2024; Doobay et al., 2014).

Un ejemplo de matiz lo ofrece el estudio de Simoës-Perlant sobre miedos infantiles. En una muestra de niños de 5 a 12 años, no se encontraron diferencias globales significativas en la intensidad media de los miedos entre el grupo con alto CI y el grupo con CI típico. Sí apareció un resultado específico: dentro del grupo con alto CI, los niños de 9 a 12 años mostraron más miedo al fracaso y a la crítica que los de 5 a 8 años. La autora lo interpreta con prudencia y lo relaciona con posibles cambios evolutivos cercanos a la adolescencia, no como una conclusión general sobre todos los niños con alto CI (Simoës-Perlant, 2024).

La idea central es sencilla: el malestar debe atenderse por lo que es, no utilizarse como prueba de altas capacidades. Si aparecen ansiedad intensa, aislamiento, sufrimiento persistente, problemas de conducta o dificultades adaptativas, lo adecuado es valorar la situación de forma individual y con profesionales cualificados. La alta capacidad, si existe, sería una parte del perfil, no una explicación total.

Adolescencia: identidad, pertenencia y decisiones

La adolescencia añade cambios propios: mayor peso del grupo, construcción de la identidad, elección de itinerarios académicos, expectativas externas y comparación social. Algunas fuentes señalan que jóvenes identificados como gifted pueden vivir la etiqueta de maneras distintas: asumirla, ocultarla, distanciarse de ella o sentir presión por lo que otros esperan (Chung, 2023; Kerr, 1991). No se trata de una reacción universal, sino de una posibilidad descrita en estudios y revisiones.

En esta etapa puede hacerse más visible la tensión entre destacar y pertenecer. Molina García recoge, a partir de autoras e investigaciones citadas, que algunas chicas con altas capacidades podrían reducir la expresión visible de su capacidad durante la adolescencia por presión social, estereotipos de género o deseo de aceptación. La propia fuente aconseja no generalizar: no todas las adolescentes ocultarán sus capacidades ni todas vivirán dificultades de adaptación (Molina García, 2014).

La orientación académica y vocacional cobra aquí un papel especial. Algunos adolescentes con alta capacidad pueden tener muchos intereses y opciones abiertas; otros pueden mostrar talento claro en un dominio, como matemáticas, música, ciencias, escritura, artes o liderazgo. La literatura sobre desarrollo del talento suele subrayar que el rendimiento de alto nivel requiere oportunidades, práctica, apoyo experto y motivación sostenida, no solo capacidad inicial (Shavinina & Ferrari, 2004; Ziegler & Heller, 2000).

Por eso, orientar no debería significar empujar hacia la opción más prestigiosa ni convertir cada decisión en una prueba de excelencia. Una orientación prudente ayuda a explorar intereses, valores, ritmos de trabajo, bienestar, posibilidades reales y objetivos del propio joven (Kerr, 1991). En secundaria, varias fuentes recomiendan propuestas que combinen reto, profundidad, autonomía y acompañamiento, con medidas revisables según la evolución del estudiante (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).

Familia: apoyo sin sobrecargar

La familia suele ser una fuente de información especialmente valiosa, porque observa intereses, preguntas, emociones, juego, hábitos de aprendizaje y cambios que quizá no aparecen igual en el aula (Molina García, 2014; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012). Pero esa información debe integrarse con otras fuentes; no conviene convertir la observación familiar en diagnóstico ni tampoco descartarla por ser subjetiva.

Las fuentes revisadas recomiendan una colaboración familia-escuela basada en comunicación, acuerdos concretos y responsabilidad compartida (Molina García, 2014; Barrera-Algarín et al., 2024). Esto es especialmente importante cuando hay adaptaciones, enriquecimiento, aceleración, dificultades de motivación o preocupación por el bienestar.

El apoyo familiar puede adoptar formas muy distintas: escuchar, facilitar oportunidades, poner límites razonables, cuidar el descanso, acompañar intereses, normalizar el error y evitar que toda la vida familiar gire alrededor de la etiqueta. Varias fuentes advierten del riesgo de expectativas poco realistas, tanto por exceso como por defecto: esperar que el niño destaque en todo puede generar presión; minimizar sus necesidades puede dejarle sin reto ni acompañamiento (Molina García, 2014; Kerr, 1991; Giudice, 2024).

Una pauta prudente sería esta: **tomar en serio las necesidades sin convertir la capacidad en identidad total**. El niño o adolescente puede necesitar estímulo intelectual, pero también límites, juego, amistad, descanso, autonomía progresiva y permiso para equivocarse.

Cuando hay perfiles complejos

Algunas altas capacidades coexisten con dificultades de aprendizaje, autismo, TDAH u otras condiciones. Las fuentes disponibles lo mencionan con especial cautela: una alta capacidad no elimina la posibilidad de necesitar apoyos adaptativos, sociales o emocionales (Giudice, 2024; Doobay et al., 2014).

El estudio de Doobay y colaboradores, centrado en jóvenes con alta capacidad con y sin autismo, encontró que familias y docentes informaban de más dificultades adaptativas y psicosociales en el grupo con autismo, aunque los autoinformes de los propios jóvenes no siempre mostraban la misma diferencia. Esta discrepancia entre informantes refuerza la conveniencia de recoger varias perspectivas antes de valorar necesidades (Doobay et al., 2014).

En la práctica divulgativa, esto invita a evitar frases simples como “si es capaz, no necesita ayuda” o “si tiene dificultades, no puede tener altas capacidades”. Ambas ideas son demasiado rígidas. El perfil de un menor puede incluir fortalezas notables y, al mismo tiempo, necesidades específicas de apoyo.

Una mirada evolutiva

La infancia y la adolescencia no son una sala de espera hasta la vida adulta. Son etapas con valor propio, en las que el potencial puede expresarse, ocultarse, cambiar de forma o necesitar condiciones distintas. Los modelos dinámicos recuerdan que el desarrollo del talento depende de la interacción entre capacidades personales, aprendizaje, motivación, oportunidades, familia, escuela y grupo de iguales (Ziegler & Heller, 2000).

Por eso, quizá la pregunta más útil no sea “¿cómo son los niños con altas capacidades?”, sino “¿qué necesita este niño o esta adolescente, en este momento, con este perfil y en este contexto?”. Esa formulación no diagnostica, no promete resultados y evita convertir una categoría en una explicación completa. También permite algo más práctico: ajustar la respuesta educativa y familiar sin perder de vista el desarrollo global de la persona.

CAPÍTULO

6

Emociones y perfeccionismo

La relación entre altas capacidades, intensidad emocional, ansiedad y perfeccionismo, que dependen de cada persona y de su contexto, y no constituyen rasgos universales ni inevitables.



Hablar de emociones en altas capacidades exige escapar de dos imágenes demasiado simples. Una presenta a las personas con alta capacidad como especialmente vulnerables, intensas o difíciles de acompañar. La otra supone que una mayor capacidad intelectual debería traducirse en buen ajuste emocional casi automático. Las fuentes revisadas no sostienen de forma clara ninguno de esos extremos.

La literatura especializada recoge un debate antiguo entre dos miradas: la llamada hipótesis de la armonía, que asocia la alta capacidad con buen ajuste social y emocional, y la hipótesis de la disarmonía, que la relaciona con más dificultades socioemocionales. Chung analiza estas dos perspectivas como marcos presentes también en los medios de comunicación, pero advierte que no describen por completo la realidad de las personas con altas capacidades (Chung, 2023). Esta cautela es útil: una misma etiqueta puede convivir con trayectorias muy distintas.

En este capítulo no se ofrece una lectura clínica de la ansiedad, el perfeccionismo o la intensidad emocional. El objetivo es más modesto: ordenar algunas ideas frecuentes en las fuentes, distinguir entre rasgos posibles y problemas que requieren valoración, y evitar que el malestar se convierta en una explicación única.

Intensidad emocional no significa trastorno

Varias fuentes mencionan que algunas personas con altas capacidades pueden vivir las emociones con especial intensidad, sensibilidad o profundidad. Se habla de preocupación moral, idealismo, empatía, sentido de la justicia, respuesta emocional elevada o fuerte conexión con otras personas, animales o problemas del mundo (Giudice, 2024; Molina García, 2014). En algunos textos, esta descripción se vincula con el concepto de **sobreexcitabilidad emocional** de Dabrowski (Giudice, 2024).

El matiz es importante. Que una fuente describa intensidad emocional no significa que todas las personas con altas capacidades la presenten, ni que esa intensidad sea en sí misma un trastorno. Giudice señala que la teoría general de la desintegración positiva, de la que procede parte de este vocabulario, tiene un apoyo empírico limitado (Giudice, 2024). Molina García también recoge la intensidad emocional como una característica descrita por varios autores, pero insiste en que el área emocional debe considerarse junto a la cognitiva y social, no como una consecuencia automática de la alta capacidad (Molina García, 2014).

Una emoción intensa puede ser una fuente de implicación, creatividad, compromiso o sensibilidad hacia los demás. También puede generar conflicto si el entorno no la comprende, si se interpreta como exageración o si la persona no encuentra formas adecuadas de regularla. La diferencia no está solo en la emoción, sino en su duración, su intensidad, el contexto en el que aparece y el grado en que interfiere en la vida diaria.

Perfeccionismo: entre la exigencia útil y el bloqueo

El perfeccionismo aparece en varias fuentes como una posible preocupación en algunas personas con altas capacidades, sobre todo cuando se combina con expectativas externas, miedo al error o presión por rendir (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014). No se presenta como un rasgo universal ni como un criterio de identificación.

La palabra, además, puede significar cosas distintas. En un sentido amplio, puede referirse a la búsqueda de calidad, al deseo de mejorar o a la perseverancia ante una tarea. Molina García describe una dimensión positiva cuando esa exigencia impulsa la mejora y la dedicación (Molina García, 2014). Chung usa incluso el término “perfeccionismo adaptativo” dentro de un análisis de representaciones mediáticas, aunque en su estudio funciona como un código operativo para escenas de adaptación ante obstáculos, no como una teoría psicológica completa (Chung, 2023).

En otro sentido, el perfeccionismo puede volverse rígido. Kerr lo relaciona con estándares muy altos, preocupación excesiva por los detalles, dependencia de la evaluación externa y dificultad para aceptar resultados razonablemente buenos (Kerr, 1991). Giudice recoge también la relación entre estándares demasiado elevados, miedo a cometer errores, ansiedad y posible agotamiento en determinados casos (Giudice, 2024).

Ansiedad: posibilidad, no destino

La ansiedad aparece en las fuentes como una dificultad posible, especialmente en contextos de presión, incomprensión, falta de ajuste entre necesidades y entorno, decisiones difíciles, miedo al fracaso o evaluación constante (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014). Pero ninguna de las fuentes utilizadas permite afirmar que las altas capacidades causen ansiedad de forma general.

Giudice recoge estudios sobre ansiedad rasgo, desregulación emocional y perfiles remitidos por alta capacidad, pero advierte que parte de esa evidencia procede de muestras clínicas o derivadas, lo que limita la generalización (Giudice, 2024). Molina García menciona la ansiedad como una variable socioafectiva que puede valorarse en algunos casos, junto a motivación, autoestima, adaptación y rasgos de personalidad, sin presentarla como característica definitoria (Molina García, 2014). Kerr la relaciona con estrés académico, expectativas elevadas, transición escolar, ansiedad ante pruebas y rendimiento en áreas concretas como la música (Kerr, 1991).

Esta lectura prudente permite formular la cuestión de manera más útil. No se trata de preguntar si las personas con altas capacidades “son ansiosas”, sino de observar cuándo una persona concreta se ve sometida a una combinación de exigencias, expectativas y falta de apoyo que puede favorecer tensión o bloqueo.

El papel del entorno: expectativas, reto y acompañamiento

Una idea atraviesa varias fuentes: las dificultades emocionales no deberían separarse del contexto académico, social y familiar (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Giudice, 2024). A veces el malestar se comprende mejor al mirar la interacción entre la persona y su entorno: ritmo de aprendizaje, tipo de tareas, relación con iguales, expectativas familiares, estilo del aula, experiencias previas de éxito o fracaso y posibilidades reales de apoyo.

Esto no significa culpar a la escuela o a la familia. Significa reconocer que el bienestar no depende solo de rasgos internos. Un estudiante que aprende rápido puede aburrirse con tareas muy repetitivas; otro puede sentirse presionado si todo logro se convierte en un nuevo listón; una persona adulta puede experimentar agotamiento si mantiene durante años estándares imposibles. En cada caso, el mismo rasgo inicial puede tener efectos distintos según el contexto.

Kerr señala que muchas personas con alta capacidad están bien ajustadas, aunque algunas pueden experimentar dificultades relacionadas con aburrimiento, aislamiento, expectativas o falta de reto (Kerr, 1991). Molina García insiste en que la respuesta educativa debe atender necesidades psicológicas y sociales, no solo intelectuales (Molina García, 2014). Giudice advierte que la creencia

de que las personas con altas capacidades siempre se ajustan bien puede invisibilizar dificultades reales (Giudice, 2024).

Por eso, una respuesta sensata suele combinar reto y cuidado. El reto sin apoyo puede aumentar la presión. El apoyo sin reto puede quedarse corto si la persona necesita profundidad, autonomía o complejidad. La cuestión no es rebajar siempre las exigencias, sino hacerlas más ajustadas, comprensibles y humanas.

Acompañar sin convertir la emoción en etiqueta

En la vida cotidiana, acompañar estas experiencias requiere un equilibrio delicado. Si una niña evita entregar trabajos porque nunca le parecen suficientemente buenos, quizá necesita ayuda para terminar, revisar y aceptar un resultado posible. Si un adolescente se muestra ansioso antes de una prueba, puede ser útil explorar qué significado le atribuye a esa prueba. Si una persona adulta se describe como intensa o sensible, conviene escuchar sin asumir de entrada que eso es un problema.

Estas pautas no prometen resultados. Sirven para desplazar la mirada desde la etiqueta hacia las necesidades concretas. El perfeccionismo, la ansiedad o la intensidad emocional pueden formar parte de la experiencia de algunas personas con altas capacidades, pero no definen por sí solos a la persona ni permiten identificarla.

Quizá la formulación más prudente sea esta: **las altas capacidades pueden coexistir con una vida emocional intensa, con perfeccionismo o con ansiedad, pero la relación entre estos elementos depende de la persona, del contexto y de otras variables**. Algunas fuentes coinciden en señalar riesgos de presión, expectativas y desajuste; también coinciden en advertir contra las generalizaciones (Giudice, 2024; Kerr, 1991; Molina García, 2014). Esa doble cautela es la que mejor protege una divulgación rigurosa: tomar en serio el malestar sin convertirlo en destino.

Fuentes utilizadas

- Chung, D. (2023). *Portrayal of Gifted Stereotypes in Disney Channel Media: Harmony or Disharmony?* Journal of Student Research, 12(3), 1-16.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Kerr, B. (1991). *A Handbook for Counseling the Gifted and Talented*. American Association for Counseling and Development.
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.

CAPÍTULO

7

Doble excepcionalidad

La doble excepcionalidad como la coexistencia de altas capacidades y dificultades específicas, subrayando la necesidad de reconocer simultáneamente las fortalezas y las necesidades de apoyo de cada persona.



La expresión **doble excepcionalidad** se usa para describir perfiles en los que conviven altas capacidades con una dificultad, discapacidad, trastorno del neurodesarrollo u otra necesidad que afecta al aprendizaje, la comunicación, la atención, la regulación o el funcionamiento cotidiano. No es un diagnóstico clínico único. Es una forma de nombrar una combinación compleja: una persona puede mostrar fortalezas muy destacadas y, al mismo tiempo, necesitar apoyos específicos en áreas concretas (Pfeiffer, 2015; Lovecky, 2004; Giudice, 2024).

Esta idea resulta importante porque rompe una suposición todavía frecuente: pensar que la alta capacidad debería proteger de las dificultades. Las fuentes revisadas coinciden en un punto básico: una dificultad de aprendizaje, atención o comunicación no descarta la alta capacidad, y una alta capacidad no elimina por sí sola una dificultad real (Distin, 2006; Valadez Sierra et al., 2012; Sternberg et al., 2011).

El capítulo no pretende ayudar a diagnosticar TDAH, autismo, dislexia ni altas capacidades. Su objetivo es explicar por qué estos perfiles pueden pasar desapercibidos, qué cautelas conviene mantener y por qué la respuesta educativa no debería centrarse solo en “lo que falla” ni solo en “lo que destaca”.

Cuando una parte del perfil oculta la otra

La doble excepcionalidad suele hacerse difícil de identificar porque las fortalezas y las dificultades pueden **enmascararse** entre sí. Algunas fuentes describen tres situaciones habituales: que la alta capacidad compense una dificultad, que la dificultad oculte el potencial, o que ambas dimensiones queden poco visibles y la persona parezca simplemente “normal”, irregular o poco motivada (Pfeiffer, 2015; Phillipson et al., 2013; Distin, 2006).

Un alumno con razonamiento verbal alto puede utilizar su comprensión general para compensar problemas de lectura durante un tiempo. Otro puede tener ideas complejas, pero producir trabajos escritos pobres por dificultades de escritura, planificación o velocidad. Una niña con gran capacidad para aprender puede sostener buenos resultados en Primaria a costa de mucho esfuerzo, y empezar a mostrar más dificultades cuando aumentan las exigencias de organización. Estos ejemplos no prueban nada por sí solos, pero ayudan a entender por qué el rendimiento visible puede ser engañoso.

Varias fuentes advierten contra dos lecturas simplistas. La primera sería pensar: “si tiene altas capacidades, no necesita apoyo”. La segunda sería concluir: “si tiene dificultades, entonces no puede tener alta capacidad”. Ambas dejan fuera una parte del perfil (Lovecky, 2004; Sternberg et al., 2011; Valadez Sierra et al., 2012).

Si solo se mira...	Riesgo principal	Lectura más prudente
El rendimiento alto	Invisibilizar dificultades de atención, lectura, escritura, comunicación o regulación.	Preguntar cuánto esfuerzo cuesta sostener ese rendimiento y en qué contextos aparecen barreras.
La dificultad	Pasar por alto razonamiento, creatividad, intereses profundos o aprendizaje rápido.	Explorar también fortalezas, dominios de talento y oportunidades de reto.
Una puntuación global	Ocultar perfiles muy desiguales entre áreas.	Interpretar el conjunto de datos con profesionales cualificados.
La conducta externa	Confundir causas distintas: aburrimiento, ansiedad, TDAH, autismo, dislexia u otros factores.	Observar contexto, duración, interferencia y trayectoria.

Perfiles irregulares, no contradicciones

En doble excepcionalidad, las diferencias internas pueden ser amplias. Lovecky describe niños con razonamiento elevado y dificultades en atención, escritura, organización, habilidades sociales o regulación emocional. También señala que estos perfiles pueden mostrar una asincronía mayor: pensar con mucha complejidad en un área y, al mismo tiempo, necesitar ayuda en tareas cotidianas que desde fuera parecen sencillas (Lovecky, 2004).

Sternberg, Jarvin y Grigorenko tratan la combinación de alta capacidad y dificultades de aprendizaje desde una perspectiva contextual: qué se considera fortaleza, debilidad o discapacidad depende también de las demandas del entorno educativo y de las habilidades que ese entorno valore (Sternberg et al., 2011). Esta idea no niega las dificultades, pero recuerda que el problema no reside solo en la persona. Una escuela muy dependiente de tareas escritas rápidas puede hacer más visible una dificultad de escritura; una evaluación con alta carga verbal puede no captar bien ciertos perfiles; un aula con poca flexibilidad puede amplificar problemas de atención o comunicación.

La respuesta más ajustada suele requerir dos movimientos a la vez: **desarrollar las fortalezas y apoyar las áreas vulnerables**. Las fuentes consultadas insisten en que la intervención no debería limitarse a corregir déficits, porque eso puede empobrecer el desarrollo del talento. Pero tampoco bastaría con ofrecer enriquecimiento o avance si se ignoran dificultades que afectan al día a día (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Pfeiffer, 2015).

TDAH y altas capacidades: parecido externo no es equivalencia

El TDAH aparece en varias fuentes como uno de los perfiles que puede coexistir con altas capacidades, pero también como una fuente frecuente de confusión. Algunas conductas pueden parecer similares desde fuera: moverse mucho, hablar en exceso, interrumpir, distraerse en tareas repetitivas, abandonar proyectos o resistirse a normas que no se comprenden. Sin embargo, las

fuentes no sostienen que alta capacidad y TDAH sean lo mismo (Pfeiffer, 2015; Bourse & Ricart, 2014; Giudice, 2024).

Una parte de la literatura advierte que el aburrimiento, la falta de reto o un currículo poco ajustado pueden producir conductas que se parecen a la inatención. Otros autores subrayan el riesgo contrario: que el TDAH quede sin detectar porque la alta capacidad permite compensar durante años algunas demandas escolares (Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2015; Ambrose & Sternberg, 2016).

El estudio de Gomez y colaboradores comparó menores con TDAH con y sin alta capacidad, y menores sin TDAH. En esa muestra, los grupos con TDAH se diferenciaban claramente de los grupos sin TDAH; además, el grupo con alta capacidad y TDAH no mostraba exactamente el mismo patrón que el grupo con TDAH sin alta capacidad. Los autores interpretan que el TDAH puede ser un diagnóstico válido en menores con alta capacidad, aunque recomiendan cautela y más investigación antes de establecer criterios diferenciados para este grupo (Gomez et al., 2019).

En términos divulgativos, la cautela sería esta: ni la inquietud ni la distracción bastan para hablar de TDAH; tampoco conviene descartarlo solo porque haya buen razonamiento, creatividad o rendimiento alto en algunas áreas. La valoración debe atender a la persistencia de las dificultades, su presencia en distintos contextos, la interferencia funcional y la historia evolutiva, siempre por profesionales competentes (Lovecky, 2004; Pfeiffer, 2015; Williams, 2024).

Autismo y altas capacidades: distinguir sin separar de forma rígida

El autismo también aparece en las fuentes como una posible forma de doble excepcionalidad, aunque con matices importantes. Algunas obras antiguas usan la categoría “síndrome de Asperger”, propia de clasificaciones diagnósticas anteriores. Al utilizar esas fuentes, conviene recordar que parte del vocabulario procede de su época y no debe trasladarse sin contexto (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Costis, 2016).

Las fuentes revisadas señalan posibles áreas de dificultad en comunicación social, reciprocidad, flexibilidad, interpretación de claves sociales, sensibilidad sensorial o funcionamiento adaptativo. Al mismo tiempo, describen posibles fortalezas: memoria, conocimientos especializados, honestidad, intereses profundos o aprendizaje avanzado en dominios concretos. No son rasgos universales ni suficientes para identificar autismo, pero ayudan a entender por qué algunos perfiles pueden resultar muy desiguales (Lovecky, 2004; Costis, 2016).

Doobay y colaboradores compararon jóvenes con alta capacidad y autismo con jóvenes de alta capacidad sin diagnóstico psicológico. En su muestra no encontraron diferencias significativas en CI total, pero sí observaron diferencias medias en velocidad de procesamiento, habilidades adaptativas y funcionamiento psicosocial informado por adultos. Las mayores diferencias adaptativas aparecieron en socialización. Los propios autores subrayan la variabilidad individual y la necesidad de más estudios sobre intervención (Doobay et al., 2014).

Freeman aporta una cautela complementaria: algunas personas con altas capacidades pueden tener dificultades sociales sin que eso equivalga necesariamente a autismo. A la vez, no debería negarse la posibilidad de que una persona tenga ambas condiciones. La cuestión no es decidir por intuición si “parece autista” o “parece superdotado”, sino valorar con rigor la comunicación, la flexibilidad, el funcionamiento adaptativo, la historia del desarrollo y las necesidades reales (Freeman, 2010; Costis, 2016).

Dislexia y otras dificultades de aprendizaje

La dislexia se menciona en varias fuentes como una dificultad específica que puede coexistir con altas capacidades. El punto más repetido es que el razonamiento avanzado no elimina necesariamente las dificultades en lectura, escritura u ortografía. Del mismo modo, una dificultad lectoescritora no permite concluir baja capacidad intelectual (Valadez Sierra et al., 2012; Distin, 2006; Freeman, 2010).

Este perfil puede pasar especialmente desapercibido si la escuela se apoya mucho en el rendimiento escrito. Un estudiante puede tener ideas complejas, buena comprensión oral o pensamiento matemático avanzado, pero obtener resultados pobres cuando la tarea exige leer con rapidez, escribir con precisión o organizar por escrito lo que sabe. Lovecky recoge ejemplos de alumnado con altas capacidades, TDAH y dislexia, y señala que apoyos como el dictado, el ordenador u otras formas de expresar el pensamiento pueden ayudar a mostrar mejor lo que la persona comprende (Lovecky, 2004).

Algunas fuentes describen posibles fortalezas visuales, espaciales o creativas en ciertos alumnos con dislexia, pero este punto debe tratarse con prudencia. No toda persona con dislexia tendrá esas fortalezas, ni toda fortaleza visual indica dislexia. La idea útil es más modesta: conviene mirar el perfil completo, no solo las faltas, la lentitud lectora o la presentación escrita (Bourse & Ricart, 2014; Farrall et al., 2007).

Evaluar y acompañar sin reducir a etiquetas

La doble excepcionalidad exige una evaluación especialmente cuidadosa. Las fuentes insisten en usar varias fuentes de información: pruebas adecuadas, historia escolar, observación, informes de familia y profesorado, producciones, funcionamiento cotidiano y contexto. También advierten de que una puntuación global puede ocultar diferencias internas importantes, y de que algunas pruebas pueden verse afectadas por dificultades de atención, lenguaje, lectura, velocidad de procesamiento o comunicación (Pfeiffer, 2015; Sternberg et al., 2011; Valadez Sierra et al., 2012).

En la práctica educativa, la pregunta no debería ser solo “qué etiqueta tiene”, sino qué necesita para aprender y participar mejor. Algunas medidas pueden dirigirse a la dificultad: apoyo en funciones ejecutivas, anticipación, estructura, enseñanza explícita de estrategias, ajustes en lectura o escritura, apoyos visuales, tiempos adecuados o formas alternativas de demostrar conocimiento. Otras deben cuidar el desarrollo de la fortaleza: enriquecimiento, profundidad, proyectos complejos, aceleración cuando proceda, mentoría o acceso a contenidos más avanzados. Las fuentes no prometen que una combinación concreta funcione en todos los casos; recomiendan ajustar la respuesta al perfil individual (Lovecky, 2004; Distin, 2006; Pfeiffer, 2015).

También es importante cuidar el lenguaje. Un niño no es “solo TDAH”, “solo autista”, “solo disléxico” o “solo de altas capacidades”. Las etiquetas pueden abrir puertas a apoyos y comprensión, pero también pueden estrechar la mirada si se convierten en la explicación completa de la persona. La doble excepcionalidad invita precisamente a sostener una mirada doble: reconocer capacidades reales sin negar dificultades reales.

Quizá el criterio más prudente sea este: cuando hay grandes discrepancias entre lo que una persona parece comprender, lo que logra expresar, cómo aprende y cómo funciona en distintos contextos, merece la pena mirar con más detalle. No para multiplicar etiquetas, sino para evitar que una parte del perfil borre a la otra.

Fuentes utilizadas

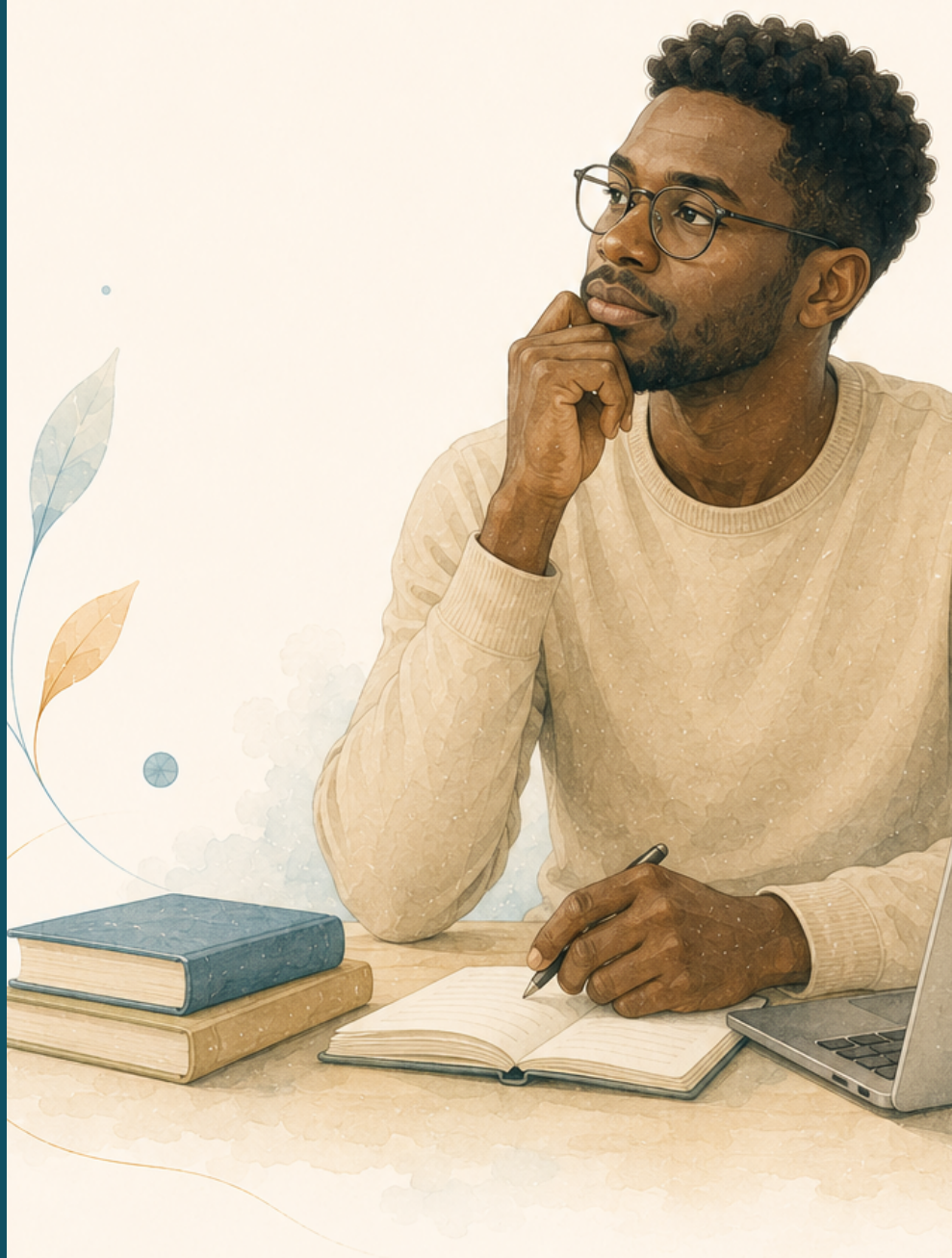
- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Bourse, P., & Ricart, D. (2014). *Hijos brillantes, alumnos sobresalientes: Manual para padres y maestros sobre alumnos de alto potencial intelectual y creativo*. Bonum.
- Costis, P. A. (2016). *Seeing the paradigm: Education professionals' advocacy for the gifted student with autism spectrum disorder* [Doctoral dissertation, The College of William and Mary in Virginia]. ProQuest LLC.
- Distin, K. (Ed.). (2006). *Gifted children: A guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publishers.
- Doobay, A. F., Foley-Nicpon, M., Ali, S. R., & Assouline, S. G. (2014). Cognitive, adaptive, and psychosocial differences between high ability youth with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2026-2040. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2082-1>
- Farrall, J., Matison, A., Minchin, M., & Stewart, W. (2007). *Raising your gifted and talented child: The joys and the challenges*. Gifted and Talented Children's Association of South Australia.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* Routledge.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Gomez, R., Stavropoulos, V., Vance, A., & Griffiths, M. D. (2019). *Gifted children with ADHD: How are they different from non-gifted children with ADHD?* International Journal of Mental Health and Addiction. <https://doi.org/10.1007/s11469-019-00125-x>
- Lovecky, D. V. (2004). *Different minds: Gifted children with ADHD, Asperger Syndrome, and other learning deficits*. Jessica Kingsley Publishers.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Valadez Sierra, M. D., Betancourt Morejón, J., & Zavala Berbena, M. A. (Eds.). (2012). *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (2.ª ed.). Editorial El Manual Moderno.
- Williams, J. (2024). *Raising their voices: Lived experiences of gifted women with ADHD* [Doctoral dissertation, University of Denver]. ProQuest Dissertations & Theses.

CAPÍTULO

8

Altas capacidades en adultos

El capítulo explica las altas capacidades intelectuales como un potencial elevado y diverso que debe comprenderse mediante una evaluación amplia, contextualizada y no reducida al cociente intelectual.



Hablar de altas capacidades en la edad adulta obliga a cambiar el foco. Durante años, buena parte de la investigación y de la intervención se ha organizado alrededor de la escuela: identificación, adaptación curricular, enriquecimiento, aceleración o relación con los iguales. Ese enfoque es comprensible, pero deja una pregunta abierta: qué ocurre cuando la persona entra en la universidad, el trabajo, la pareja o la crianza.

Las fuentes revisadas coinciden en una cautela inicial: la experiencia adulta está menos estudiada que la infancia y la adolescencia, y no puede deducirse de forma simple a partir del rendimiento escolar o de una puntuación intelectual (Giudice, 2024; Freeman, 2010; Kerr, 1991). Algunas personas adultas desarrollan trayectorias visibles; otras llevan vidas discretas, satisfactorias o difíciles.

Este capítulo no pretende ayudar a nadie a diagnosticarse. Su objetivo es ordenar cuestiones frecuentes en la vida adulta: reconocimiento tardío, trabajo, relaciones, bienestar emocional y desarrollo del talento.

La alta capacidad no desaparece al crecer

Una idea sencilla, pero a veces olvidada, es que las altas capacidades no son solo un asunto escolar. La persona adulta mantiene historia, intereses, formas de aprender y necesidades de complejidad, aunque la manera en que esas capacidades se expresan puede cambiar mucho con el tiempo.

Freeman, en un seguimiento de trayectorias vitales, muestra que el talento infantil no predice de forma lineal el éxito adulto, la fama ni el bienestar. En la vida adulta intervienen el trabajo, la economía, la salud, la familia, las oportunidades, la personalidad y también el azar (Freeman, 2010). Otros modelos de desarrollo del talento insisten en una idea parecida: el potencial inicial puede transformarse en competencia, pericia o contribución, pero ese proceso requiere aprendizaje, práctica, apoyo, contexto y motivación; no está garantizado (Pfeiffer, 2015; Heller et al., 2005; Sternberg et al., 2011).

Esta distinción ayuda a evitar dos errores: pensar que una persona adulta con altas capacidades debería haber alcanzado una posición brillante, o negar sus altas capacidades si no tiene una carrera prestigiosa, publicaciones, premios o ingresos altos. Algunas concepciones teóricas dan mucho peso al logro adulto o a la eminencia, pero no conviene reducir la alta capacidad a reconocimiento social (Ziegler & Heller, 2000; Sternberg et al., 2011).

Reconocerse tarde: alivio, dudas y relectura de la propia historia

Algunas personas llegan a la adultez sin haber sido identificadas. Otras fueron etiquetadas de niñas, pero recibieron un mensaje limitado: “eres inteligente”, “puedes con todo”, “no necesitas ayuda”. En ambos casos, la adultez puede traer una revisión de la propia trayectoria. Giudice señala que la experiencia subjetiva de los adultos con altas capacidades está poco estudiada, pero recoge la posibilidad de que algunas personas hayan aprendido a ocultar dificultades o a adaptarse a entornos poco ajustados a sus necesidades (Giudice, 2024).

Esta relectura puede producir alivio: ciertas experiencias de aburrimiento, intensidad, sensación de diferencia o frustración con tareas poco significativas adquieren otro marco. También puede generar

dudas. No todas las personas se sienten cómodas con una etiqueta que puede simplificar demasiado una vida compleja.

En estudios cualitativos recientes sobre mujeres adultas con altas capacidades y TDAH, varias participantes reinterpretan su educación, su carrera, sus relaciones y su autoconcepto al comprender mejor la interacción entre fortalezas y dificultades (Williams, 2024). Es una fuente valiosa, pero limitada: la muestra es pequeña y seleccionada. No permite generalizar, aunque muestra que, en algunos casos, poner nombre a una combinación de capacidades y dificultades puede reducir culpa y favorecer estrategias más ajustadas.

Trabajo, estudios y multipotencialidad

La vida académica y profesional suele ser una de las áreas donde más se nota la diferencia entre potencial y trayectoria real. Kerr describe la **multipotencialidad** como la posibilidad de tener varias áreas de competencia o interés. Puede ser una ventaja, porque abre caminos; pero también puede complicar la elección, prolongar la indecisión o generar sensación de estar dejando siempre algo fuera (Kerr, 1991).

No todas las personas con altas capacidades son multipotenciales. Algunas tienen desde muy pronto un interés intenso y estable por un dominio concreto. Otras cambian varias veces de área, combinan disciplinas o necesitan trabajos con autonomía, aprendizaje continuo y sentido. Lin, en una tesis sobre adultos con altas capacidades dedicados al emprendimiento social, describe trayectorias donde valores, creatividad, frustración con estructuras tradicionales y búsqueda de impacto social aparecen conectados con decisiones profesionales (Lin, 2024). El matiz es esencial: no es una muestra representativa de todos los adultos con altas capacidades.

En el trabajo adulto, la alta capacidad puede expresarse de formas distintas:

- aprendizaje rápido en áreas nuevas;
- tendencia a conectar ideas de campos diferentes;
- incomodidad ante tareas repetitivas o poco justificadas;
- necesidad de autonomía intelectual;
- interés por problemas complejos;
- dificultad para elegir cuando hay demasiadas opciones atractivas.

Estas posibilidades no son rasgos universales ni diagnósticos. Pueden tener efectos muy distintos según el contexto. Un entorno flexible puede convertir la curiosidad y la profundidad en aportaciones valiosas; uno rígido o poco claro puede aumentar el desgaste. Las fuentes sobre desarrollo del talento adulto insisten en que la excelencia y la satisfacción profesional no dependen solo de la capacidad: también importan la práctica, la mentoría, los recursos y el reconocimiento del campo (Heller et al., 2005; Phillipson et al., 2013; Sternberg et al., 2011).

La universidad o la formación avanzada pueden ser, para algunas personas, un entorno más afín que etapas escolares anteriores. Pero tampoco conviene idealizarlas: la adultez joven también puede exigir organización, regulación y toma de decisiones.

Relaciones, pareja y sensación de diferencia

La vida adulta desplaza la pregunta desde “cómo se relaciona con sus compañeros de clase” hacia vínculos más variados: amistades, pareja, trabajo en equipo, familia o comunidades de interés. Las fuentes disponibles no sostienen que los adultos con altas capacidades tengan necesariamente peores

relaciones. Un estudio con adultos de Mensa en relaciones comprometidas no encontró diferencias significativas en calidad o satisfacción de pareja respecto a un grupo de comparación, aunque sí observó algunas diferencias medias en apego y gestión del conflicto (Dijkstra et al., 2017).

Ese resultado debe leerse con prudencia. La muestra procede de Mensa, incluye adultos heterosexuales en relaciones comprometidas y no representa todas las formas de alta capacidad ni todas las formas de relación. Aun así, ayuda a desmontar una caricatura: la alta capacidad no condena a la soledad ni garantiza habilidades relacionales especiales.

Lo que sí aparece en varias fuentes es la importancia del ajuste entre la persona y su entorno. Algunas personas adultas buscan conversaciones profundas, intereses compartidos o espacios donde no tengan que ocultar su curiosidad. Otras pueden necesitar periodos de soledad para recuperar energía o pensar con calma. Estas descripciones proceden a menudo de observaciones clínicas, testimonios o textos divulgativos, por lo que conviene tratarlas como posibilidades, no como perfil cerrado (Giudice, 2024).

Bienestar emocional: ni invulnerabilidad ni destino de sufrimiento

En adultos, como en infancia, conviene evitar dos extremos. Uno sería imaginar que la alta capacidad protege de los problemas emocionales. Otro, presentarla como una fuente casi inevitable de ansiedad, aislamiento o malestar. Las fuentes revisadas no permiten sostener ninguno de los dos extremos.

Giudice describe posibles experiencias de intensidad, sensibilidad, perfeccionismo, preocupación moral, ansiedad o agotamiento en algunas personas adultas, pero reconoce que falta investigación específica y que muchas afirmaciones proceden de modelos, estudios en otras etapas o muestras particulares (Giudice, 2024). Kerr señala que muchas personas con alta capacidad están bien ajustadas, aunque algunas pueden experimentar dificultades relacionadas con expectativas, aburrimiento, aislamiento o falta de reto (Kerr, 1991). Molina García insiste en que la alta capacidad no implica por sí misma inestabilidad emocional y que los aspectos sociales y emocionales deben considerarse junto a los cognitivos (Molina García, 2014).

La ansiedad merece una mención específica. Puede aparecer en contextos de presión, evaluación, decisiones complejas, miedo al fracaso o desajuste entre necesidades y entorno, pero no debe presentarse como consecuencia necesaria de las altas capacidades (Giudice, 2024; Kerr, 1991). Una revisión clásica sobre bienestar psicológico advierte que la evidencia sobre adultos creativamente eminentes y trastornos del estado de ánimo no puede trasladarse sin más a todas las personas con alta capacidad intelectual (Neihart, 1999).

Una formulación prudente sería esta: **las altas capacidades pueden coexistir con bienestar, con malestar o con ambos en distintos momentos de la vida**. Cuando hay sufrimiento intenso, persistente o incapacitante, la explicación no debería quedarse en “es por las altas capacidades”. Puede haber ansiedad, depresión, TDAH, autismo, dificultades laborales, duelo, estrés económico u otros factores que requieren evaluación y apoyo profesional.

Doble excepcionalidad en adultos

En algunos adultos, las altas capacidades conviven con TDAH, autismo, dificultades de aprendizaje u otras necesidades. La investigación específica sobre doble excepcionalidad adulta es limitada, pero algunas fuentes señalan que ciertas dificultades pueden haber quedado enmascaradas durante años

por el alto razonamiento, la creatividad o la capacidad de compensación (Ambrose & Sternberg, 2016; Williams, 2024).

Esto puede producir trayectorias irregulares: buen desempeño en tareas complejas, pero dificultades para sostener rutinas; ideas brillantes, pero problemas para entregar a tiempo; alta comprensión, pero agotamiento por compensar. No son pruebas de nada por sí solas. Recuerdan que una persona adulta puede tener fortalezas reales y, al mismo tiempo, necesitar apoyos reales.

Una mirada adulta más amplia

El estudio de las altas capacidades en adultos necesita más investigación: muestras más diversas, más estudios longitudinales, más atención a mujeres, adultos no identificados, personas mayores, contextos laborales ordinarios, relaciones, salud mental y doble excepcionalidad. Muchas fuentes disponibles se centran en infancia, universidad, muestras de alto rendimiento, Mensa o personas con logros excepcionales.

Por eso, una guía divulgativa debería mantener una posición sobria. La alta capacidad adulta no es una promesa de éxito ni una condena al desajuste. Puede ser una dimensión relevante de la identidad, del aprendizaje, del trabajo, de las relaciones y del bienestar, pero siempre mezclada con historia personal, oportunidades, salud, cultura, economía y decisiones.

Comprenderla mejor no consiste en buscar una etiqueta que lo explique todo. Consiste en mirar la vida adulta con más precisión: qué capacidades hay, qué contextos las favorecen, qué dificultades conviene atender y qué apoyos pueden hacer la vida más habitable sin reducir a la persona a su rendimiento.

Fuentes utilizadas

- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Giftedness and talent in the 21st century: Adapting to the turbulence of globalization*. Sense Publishers.
- Dijkstra, P., Barelds, D. P. H., Ronner, S., & Nauta, A. P. (2017). Intimate relationships of the intellectually gifted: Attachment style, conflict style, and relationship satisfaction among members of the Mensa Society. *Marriage & Family Review*, 53(3), 262-280.
- Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up?* Routledge.
- Giudice, A. (2024). *Brief introduction of giftedness in adults*. Preprint. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.16087.48804>
- Heller, K. A., Perleth, C., & Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. En R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
- Kerr, B. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Lin, J. (2024). *Collective case study career critique of social entrepreneurs who are gifted adults* [Doctoral dissertation, University of Denver].
- Molina García, L. (2014). *Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades desde la tutoría*. IC Editorial.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 25, 10-17.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons.
- Phillipson, S. N., Stoeger, H., & Ziegler, A. (Eds.). (2013). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. Routledge.
- Sternberg, R. J., Jarvin, L., & Grigorenko, E. L. (2011). *Explorations in giftedness*. Cambridge University Press.
- Williams, J. (2024). *Raising their voices: Lived experiences of gifted women with ADHD* [Doctoral dissertation, University of Denver].
- Ziegler, A., & Heller, K. A. (2000). *Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective*.

CAPÍTULO

9

Escuela y familia

La colaboración entre escuela y familia puede ofrecer retos, apoyos y oportunidades ajustadas a las necesidades del alumnado con altas capacidades.



La escuela y la familia no explican por sí solas las altas capacidades, pero sí forman parte del entorno en el que una capacidad puede encontrar oportunidades, límites, reconocimiento o malentendidos. Varias fuentes revisadas coinciden en esta idea: el desarrollo del talento depende de la interacción entre características personales, oportunidades educativas, apoyos sociales, motivación, intereses y contexto (Ziegler & Heller, 2000; Valadez Sierra et al., 2012; Shavinina & Ferrari, 2004).

Conviene empezar por una precaución sencilla: **ni la familia ni el profesorado deberían cargar con la tarea de diagnosticar**. Pueden observar, aportar información y participar en decisiones educativas, pero la identificación formal y la planificación de apoyos requieren una evaluación amplia, contextualizada y realizada por profesionales competentes. Las fuentes insisten en que las observaciones familiares y escolares son valiosas, aunque deben contrastarse con otros datos (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Lovecky, 2004; Doobay et al., 2014).

En la práctica, muchas dudas aparecen en una zona intermedia: un alumno que acaba rápido y se aburre, una niña que hace preguntas complejas pero evita tareas escritas, un adolescente que rinde por debajo de lo esperado, una familia que percibe mucha intensidad en casa y un centro que solo ve notas correctas. Estos casos exigen mirar qué ocurre, cuándo ocurre, qué necesita esa persona y qué respuestas son realistas en su contexto.

La escuela como lugar de reto, no solo de rendimiento

Una confusión frecuente es identificar altas capacidades con buenas notas. Las fuentes revisadas son prudentes con esta equivalencia. Algunos modelos históricos han dado mucho peso al rendimiento académico, pero otros enfoques incorporan creatividad, motivación, dominios específicos, contexto social y oportunidades de aprendizaje (Ziegler & Heller, 2000). Por eso, un buen expediente puede ser una pista, pero no agota el tema; y un rendimiento irregular tampoco descarta por sí mismo una capacidad elevada.

La escuela tiene un papel importante porque organiza gran parte de las oportunidades de aprendizaje. Cuando el currículo es demasiado repetitivo, lento o poco desafiante para un alumno concreto, algunas fuentes describen posibles efectos como aburrimiento, desmotivación, frustración o bajo rendimiento. No se trata de consecuencias automáticas, ni aparecen igual en todos los casos, pero sí son riesgos que conviene observar (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; Pié Balaguer et al., 2014).

La respuesta educativa no debería consistir en dar “más de lo mismo”. Varias fuentes coinciden en que añadir ejercicios repetitivos cuando el alumno ya domina el contenido suele ser una medida pobre. La diferenciación útil apunta más bien a ajustar profundidad, ritmo, complejidad, autonomía, productos de aprendizaje y oportunidades de investigación (Tomlinson, 2004; Conklin, 2015; Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012).

No significa que todo deba personalizarse al máximo cada día, algo poco realista en muchas aulas. Sí implica que el centro pueda preguntarse qué sabe ya el alumno, qué necesita practicar, qué puede explorar con más profundidad, qué apoyos requiere y cómo se evaluará si la medida está funcionando.

Medidas educativas: elegir según necesidad, no según etiqueta

Las fuentes suelen organizar la respuesta escolar en varias modalidades: medidas ordinarias de aula, enriquecimiento, compactación, agrupamientos flexibles, mentoría, adaptación curricular y, en algunos casos, aceleración o flexibilización. No hay una única vía válida para todo el alumnado con altas capacidades (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Tomlinson, 2004).

Medida	Qué puede aportar	Cautelas principales
Diferenciación en el aula	Ajustar tareas, preguntas, materiales, productos y ritmo sin separar necesariamente al alumno de su grupo.	Requiere planificación y evaluación previa; no basta con actividades “extra” (Tomlinson, 2004; Conklin, 2015).
Compactación curricular	Reducir trabajo ya dominado y liberar tiempo para aprendizaje nuevo o más complejo.	Debe basarse en evidencias de dominio, no en la impresión de que “va rápido” (Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014).
Enriquecimiento	Profundizar, investigar, crear productos, conectar áreas y ampliar intereses.	No debería ser una tarea añadida sin sentido ni una recompensa ocasional (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012).
Agrupamientos flexibles	Facilitar trabajo con compañeros de intereses, nivel o ritmo semejante en momentos concretos.	Agrupar de forma rígida o permanente puede plantear dudas sociales y organizativas (Valadez Sierra et al., 2012; Tomlinson, 2004).
Aceleración o flexibilización	Permitir avanzar de curso, materia o nivel cuando existe un desajuste claro.	Suele considerarse una medida excepcional; conviene valorar aspectos académicos, sociales y emocionales (Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014).

El enriquecimiento aparece en varias fuentes como una opción compatible con una escuela inclusiva, porque puede adaptar el aprendizaje sin aislar necesariamente al alumno. Puede incluir proyectos, problemas abiertos, investigación guiada, producción creativa, lectura avanzada, uso crítico de fuentes o mentoría (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Treffinger, 2004; Kim et al., 2013).

La aceleración, en cambio, genera más debate. Algunas fuentes la defienden cuando está bien indicada y evaluada, mientras otras subrayan la necesidad de cautela. El desacuerdo no suele estar en si puede ayudar en ciertos casos, sino en cuándo, cómo y con qué apoyos aplicarla. Presentarla como solución universal sería tan poco prudente como descartarla siempre (Kerr, 1991; Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014).

Creatividad, autonomía y seguridad para pensar

La escuela no solo transmite contenidos. También puede abrir o cerrar espacios para la creatividad. Algunas fuentes señalan que el aula favorece mejor el pensamiento creativo cuando ofrece seguridad psicológica, margen para explorar, feedback, oportunidades de revisión y problemas con cierto grado de apertura (Kim et al., 2013; Treffinger, 2004). Esto no equivale a dejar al alumnado “hacer lo que quiera”. La creatividad escolar necesita estructura, objetivos y acompañamiento.

Los estudios sobre creatividad revisados advierten contra dos simplificaciones. La primera es reservar las actividades creativas solo para alumnado identificado con altas capacidades. Algunos procesos, como formular preguntas, generar alternativas o revisar una idea, pueden beneficiar a estudiantes diversos (Treffinger, 2004). La segunda es pensar que cualquier actividad llamativa desarrolla creatividad. Sin conexión con objetivos, contenido y evaluación, una tarea puede ser entretenida pero poco formativa.

La tecnología merece una cautela parecida: puede ampliar recursos y facilitar itinerarios, pero su valor depende del diseño pedagógico. No hay base suficiente para afirmar que una herramienta digital, por sí sola, mejore la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades (Kontostavlou & Driga, 2023).

Cuando hay fortalezas y dificultades a la vez

Una parte importante de la respuesta escolar consiste en no dejarse engañar por perfiles desiguales. Algunas fuentes sobre doble excepcionalidad recuerdan que un alumno puede razonar a alto nivel y, al mismo tiempo, tener dificultades de escritura, planificación, atención, flexibilidad, interacción social o regulación emocional (Lovecky, 2004; Doobay et al., 2014).

En estos casos, bajar el reto intelectual no siempre resuelve el problema. A veces el alumno necesita contenidos más ricos y, a la vez, apoyos explícitos: dividir tareas, usar apoyos visuales, permitir formas alternativas de demostrar lo aprendido o ajustar demandas de escritura. La idea central es atender **fortalezas y necesidades**, no escoger solo una de las dos (Lovecky, 2004).

También es importante no interpretar de forma precipitada la apatía, la conducta disruptiva o el bajo rendimiento. Pueden estar relacionados con falta de reto, pero también con ansiedad, dificultades ejecutivas, problemas de aprendizaje, experiencias sociales complejas u otros factores. Las fuentes no autorizan a convertir una conducta aislada en señal diagnóstica (Lovecky, 2004; Simoës-Perlant, 2024).

La familia: observar, acompañar y no cargar con todo

La familia suele aportar información que la escuela no siempre ve: intereses persistentes, preguntas, lecturas, juegos, sensibilidad, reacciones ante la frustración, ritmos de aprendizaje, aficiones, proyectos personales o cambios de ánimo. Varias fuentes consideran esta información especialmente útil en edades tempranas y en procesos de identificación (Arocas Sanchis & Vera Lluch, 2012; Valadez Sierra et al., 2012; Molina García, 2014).

Pero la observación familiar no equivale a diagnóstico. Una familia puede conocer muy bien a su hijo y, aun así, necesitar contraste con información escolar, pruebas, entrevistas y criterio profesional. Del mismo modo, el centro puede observar el funcionamiento académico y no captar toda la intensidad, curiosidad o dificultad que aparece en casa. La integración de perspectivas suele ser más fiable que la lectura desde un único contexto (Doobay et al., 2014; Lovecky, 2004).

El acompañamiento familiar tampoco debería convertirse en presión constante. Algunas fuentes advierten que expectativas demasiado rígidas pueden aumentar la vivencia de exigencia en algunos niños y adolescentes, aunque no presentan a la familia como causa única de los problemas (Giudice, 2024; Chung, 2023; Kerr, 1991). La recomendación prudente sería mantener expectativas realistas, valorar el esfuerzo, cuidar el descanso y no exigir excelencia en todo.

En casa, apoyar puede significar muchas cosas: escuchar intereses, facilitar recursos razonables, sostener hábitos, poner límites, enseñar a tolerar errores y mantener una vida cotidiana que no gire por completo alrededor de la etiqueta. Algunas fuentes insisten en esta idea de equilibrio: estimular sin sobrecargar, reconocer sin idealizar, acompañar sin convertir cada interés en obligación de rendimiento (Giró, 2017; Pié Balaguer et al., 2014; Treffinger, 2004).

Colaboración familia-escuela: acuerdos concretos

La colaboración funciona mejor cuando se centra en objetivos observables y revisables. “Necesita más reto” es una queja comprensible, pero demasiado general. Puede transformarse en preguntas más útiles: qué contenidos domina ya, qué tareas le resultan repetitivas, qué apoyos requiere, cómo se medirá el progreso y cuándo se revisará la medida.

Las fuentes revisadas recomiendan coordinación entre familia, profesorado y orientación, especialmente para planificar y seguir medidas educativas (Molina García, 2014; Pié Balaguer et al., 2014; Valadez Sierra et al., 2012). Esa coordinación no exige que todas las partes piensen igual desde el principio. Exige compartir información, evitar acusaciones globales y distinguir hechos observados, interpretaciones e hipótesis.

Puede ayudar una pauta sencilla:

- **Hechos observables:** “Termina las tareas de cálculo en pocos minutos y luego se desconecta”.
- **Hipótesis:** “Quizá ya domina parte del contenido y necesita compactación o actividades de mayor profundidad”.
- **Medida concreta:** “Durante cuatro semanas se comprobará dominio previo y, si procede, se sustituirá parte de la repetición por problemas más complejos”.
- **Revisión:** “Familia y tutoría revisarán motivación, calidad del trabajo y carga percibida”.

Esta forma de trabajar no garantiza resultados, pero reduce el riesgo de decisiones basadas solo en impresiones. También evita que la conversación se limite a “el niño se aburre” o “la familia exige demasiado”, dos explicaciones que rara vez bastan por sí solas.

Límites de lo que sabemos

Las fuentes disponibles apoyan con bastante consistencia la necesidad de una respuesta educativa ajustada, la importancia de la colaboración familia-escuela y la conveniencia de evitar tanto la falta de reto como la sobreexigencia. También coinciden en que las medidas deben individualizarse y revisarse.

Hay, sin embargo, límites importantes. Algunas fuentes son manuales prácticos o capítulos teóricos; otras proceden de contextos nacionales distintos al español; algunas investigaciones son cualitativas, narrativas o basadas en percepciones. Además, las notas consultadas no permiten comprobar la vigencia normativa actual de todas las orientaciones legales mencionadas en obras anteriores. Este capítulo no debe leerse como una guía jurídica ni clínica, sino como una síntesis divulgativa.

La idea más prudente quizá sea esta: escuela y familia pueden facilitar mucho cuando observan con cuidado, ajustan expectativas, comparten información y ofrecen oportunidades proporcionadas. No necesitan convertir cada diferencia en alarma ni cada capacidad en obligación de destacar. Necesitan, sobre todo, mirar al niño o adolescente completo: su aprendizaje, su bienestar, sus relaciones, sus intereses y sus límites.

Fuentes utilizadas

Arocas Sanchis & Vera Lluch (2012); Chung (2023); Conklin (2015); Doobay et al. (2014); Giudice (2024); Giró (2017); Kerr (1991); Kim et al. (2013); Kontostavlou & Driga (2023); Lovecky (2004); Molina García (2014); Pié Balaguer et al. (2014); Shavinina & Ferrari (2004); Simoës-Perlant (2024); Tomlinson (2004); Treffinger (2004); Valadez Sierra et al. (2012); Ziegler & Heller (2000).

CAPÍTULO

10

Recursos y próximos pasos

El capítulo explica las altas capacidades intelectuales como un potencial elevado y diverso que debe comprenderse mediante una evaluación amplia, contextualizada y no reducida al cociente intelectual.



Llegar al final de una guía sobre altas capacidades no significa tener que tomar decisiones deprisa. En muchos casos, el paso más sensato es ordenar la información, distinguir necesidades reales de expectativas externas y buscar apoyos que encajen con la persona y su contexto. Las fuentes revisadas coinciden en una idea básica: los recursos pueden ser útiles cuando responden a objetivos concretos, se adaptan al perfil individual y se revisan con el tiempo; no funcionan como recetas universales (Molina García, 2014; Valadez Sierra et al., 2012; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

También conviene empezar con una advertencia. Buena parte de los libros y manuales sobre altas capacidades incluyen listados de asociaciones, webs, programas, centros y materiales. Pueden orientar, pero muchos pertenecen a un país y a una fecha concreta. Varias fuentes advierten que sus datos de contacto, enlaces o programas podían cambiar después de la publicación, por lo que no deberían asumirse vigentes sin comprobación actualizada (Distin, 2006; Gosfield, 2008; Bourse & Ricart, 2014; Navan, 2009). Este capítulo no ofrece un catálogo cerrado, sino criterios para elegir, contrastar y usar recursos con prudencia.

Antes de buscar: definir para qué se necesita ayuda

La palabra "recurso" puede referirse a muchas cosas: una evaluación psicopedagógica, una adaptación en el aula, un programa de enriquecimiento, una mentoría, una asociación familiar, una herramienta digital, un grupo de iguales, una orientación profesional o un apoyo psicológico. Mezclarlo todo puede llevar a decisiones confusas.

Una forma práctica de empezar es formular la necesidad en términos observables:

- "Necesita más reto en matemáticas y se aburre con ejercicios repetitivos".
- "Tiene muchos intereses, pero le cuesta organizar proyectos largos".
- "La familia no sabe cómo hablar con el centro".
- "Hay dudas sobre una posible doble excepcionalidad".
- "Una adolescente quiere orientación sobre estudios, intereses y futuro profesional".
- "Un adulto busca comprender su trayectoria sin convertirlo todo en una etiqueta".

Las fuentes insisten en que la respuesta debería ajustarse a edad, intereses, necesidades, contexto escolar y evaluación previa cuando sea necesaria (Molina García, 2014; Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014). Esto no implica medicalizar cualquier dificultad ni convertir la alta capacidad en explicación de todo; significa evitar soluciones automáticas.

Recursos de evaluación: útiles, pero no de uso doméstico

Las pruebas, escalas, portfolios y observaciones pueden aportar información valiosa, especialmente cuando se usan dentro de un proceso amplio. Pfeiffer describe distintos instrumentos cognitivos, pruebas de rendimiento, escalas docentes, medidas de creatividad, portfolios y nominaciones, pero subraya que la selección depende del propósito, el modelo de alta capacidad adoptado, el programa disponible y el perfil del estudiante (Pfeiffer, 2015). Otros trabajos también recogen pruebas de creatividad, razonamiento, rendimiento, observación y productos específicos de dominio, con la misma cautela: no son intercambiables ni suficientes por sí solos (Renzulli, 2004; Valadez Sierra et al., 2012).

Para una familia o un docente, el próximo paso no debería ser "pasar una prueba" por cuenta propia, sino preguntar qué información falta y quién está cualificado para obtenerla. Algunas herramientas están diseñadas para profesionales y requieren interpretación técnica; usarlas sin formación puede generar falsas seguridades o decisiones educativas poco ajustadas (Pfeiffer, 2015; Heller, 1991).

Si la pregunta es...	Puede ayudar...	Conviene evitar...
¿Necesita una adaptación escolar?	Valoración psicopedagógica, observación docente, revisión del trabajo y coordinación con orientación.	Basar la decisión solo en una puntuación aislada.
¿Hay talento en un dominio concreto?	Muestras de trabajo, portfolios, productos, audiciones o tareas específicas, según el área.	Usar una prueba general como única medida de talento artístico, lingüístico o creativo.
¿Hay dificultades coexistentes?	Evaluación individual por profesionales cualificados y coordinación educativa.	Atribuir todo a las altas capacidades o descartarlas por la presencia de dificultades.
¿Un programa está funcionando?	Objetivos claros, seguimiento, indicadores observables y revisión periódica.	Confundir satisfacción, prestigio o intensidad con eficacia.

Recursos educativos: más profundidad, no más cantidad

Las medidas educativas citadas con más frecuencia incluyen enriquecimiento, compactación curricular, diferenciación, proyectos, agrupamientos flexibles, mentorías, aceleración parcial o por materias, trabajo por investigación, talleres, rincones de ampliación, contratos de aprendizaje y actividades abiertas (Molina García, 2014; Tomlinson, 2004; Brody, 2004; Conklin, 2015). Varias fuentes coinciden en que el objetivo no debería ser mantener ocupado al alumnado con más fichas, sino ofrecer tareas con mayor complejidad, autonomía, profundidad o conexión con intereses reales (Conklin, 2015; Pié Balaguer et al., 2014; Klimecká, 2024).

El enriquecimiento puede incluir proyectos interdisciplinares, investigación, resolución de problemas, creatividad, lectura avanzada, tecnología, trabajo con expertos o productos finales compartidos. Algunas propuestas estructuradas se presentan como vías para ofrecer reto intelectual y experiencias más profundas, aunque los propios autores suelen pedir más investigación y adaptación al contexto (Treffinger, 2004; Elballah et al., 2024; González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024).

La aceleración requiere una mención aparte. Las fuentes la describen como un conjunto de medidas posibles, no como un único salto de curso: puede ser por materia, por ritmo, por acceso anticipado a contenidos o por compactación de lo ya dominado (Brody, 2004; Valadez Sierra et al., 2012). Puede ser adecuada en algunos casos, pero debería valorarse con cuidado: nivel académico real, madurez, bienestar, opinión del estudiante, coordinación docente y seguimiento posterior (Molina García, 2014; Borland, 2003).

Familia, escuela y coordinación

Un recurso aislado rara vez basta si las personas implicadas no hablan entre sí. Distintas fuentes subrayan la importancia de coordinar familia, profesorado, orientación, equipos especializados y, cuando proceda, recursos externos (Pié Balaguer et al., 2014; Eren et al., 2018; Zanetti et al., 2024). Esta coordinación debería concretar qué se ha observado, qué se va a intentar, durante cuánto tiempo, quién lo hará y cómo se revisará.

El Plan de Atención Individual, o documentos equivalentes según el sistema educativo, puede ser útil si recoge metas observables, estrategias, calendario, responsabilidades y evaluación. La fuente atribuida a Borland dentro de la recopilación revisada insiste en que los programas y apoyos deberían evaluarse, no solo aplicarse por intuición o tradición (Borland, 2003).

Las familias también pueden necesitar información y acompañamiento. Algunos estudios recientes sugieren que las sesiones informativas para madres y padres podrían ayudar a reducir mitos y a comunicar mejor los posibles efectos académicos y socioemocionales de las medidas educativas, aunque no prueban que esas sesiones produzcan mejoras por sí solas (Jung & Lee, 2024). Otros trabajos recuerdan que muchas familias buscan sentirse comprendidas y hablar con profesionales que conozcan la experiencia cotidiana de criar a un niño o niña con alta capacidad, no solo recibir pautas centradas en rendimiento (Peebles et al., 2023).

Recursos externos y actividades fuera del aula

Museos, talleres, música, teatro, deporte, ciencia, robótica, idiomas, ajedrez, matemáticas recreativas, escritura, voluntariado o participación en proyectos pueden ser recursos valiosos si conectan con intereses reales y no saturan la vida familiar (Molina García, 2014; Giró, 2017). Varias fuentes mencionan programas extraescolares, cursos de verano, mentorías, contacto con profesionales y comunidades de iguales como oportunidades de desarrollo, especialmente cuando la escuela no puede ofrecer suficiente profundidad en un área concreta (Ambrose & Sternberg, 2016; Shavinina & Ferrari, 2004; Vialle, 2007).

El matiz es importante: más actividades no significa necesariamente mejor apoyo. Freeman advierte que los recursos deben considerar la madurez emocional, el bienestar, los intereses propios y una vida infantil equilibrada (Freeman, 2010). También hay que tener presente la desigualdad de acceso: algunas familias tienen más tiempo, dinero, información o capital cultural para encontrar oportunidades; otras dependen más de que el centro educativo y las administraciones ofrezcan recursos claros y accesibles (Mazzoli Smith & Campbell, 2012; Borland & Wright, 1994).

Tecnología: herramienta, no solución

Las tecnologías digitales aparecen con frecuencia como apoyo: aulas virtuales, wikis, foros, narración digital, robótica, juegos, portfolios, herramientas de metacognición, aprendizaje móvil y recursos colaborativos (Kontostavlou & Driga, 2023; Kim et al., 2013). Pueden facilitar acceso flexible, producción creativa, investigación, comunicación con iguales y seguimiento de proyectos.

Pero la tecnología no garantiza enriquecimiento. Una tarea digital puede ser repetitiva, superficial o poco ajustada, igual que una tarea en papel. Las fuentes revisadas piden seleccionar herramientas según objetivos educativos, edad, contexto y necesidades, y reconocen que no todos los recursos tecnológicos han sido estudiados específicamente con alumnado con altas capacidades (Kontostavlou & Driga, 2023). Si se usa tecnología, conviene preguntarse: ¿permite pensar mejor, investigar, crear, colaborar o autorregularse?

Cuando hay doble excepcionalidad o malestar

En perfiles con alta capacidad y autismo, TDAH, dificultades de aprendizaje u otras necesidades, las fuentes recomiendan atender simultáneamente fortalezas y áreas de dificultad. Doobay y colaboradores plantean combinar oportunidades de desarrollo del talento con intervenciones y adaptaciones cuando sean necesarias, aunque reconocen que falta investigación específica sobre qué funciona mejor para jóvenes con alta capacidad y autismo (Doobay et al., 2014). Otros trabajos sobre doble excepcionalidad insisten en mejorar la formación profesional y evitar descripciones rígidas o estereotipadas (Lovecky, 2004; Williams, 2024).

Si hay ansiedad intensa, sufrimiento persistente, aislamiento grave, problemas de conducta que desbordan el aula o conflictos familiares importantes, los recursos divulgativos no sustituyen la consulta con profesionales cualificados. Algunas fuentes mencionan biblioterapia, grupos de apoyo u orientación psicológica, pero advierten que la valoración anecdótica no equivale a evidencia sólida (Kerr, 1991; Pfeiffer, s. f.).

Adultos con altas capacidades: próximos pasos posibles

En personas adultas, los recursos pueden tener otro tono: autoconocimiento, revisión de la trayectoria, orientación profesional, comunidad de pares, mentoría, formación práctica, apoyo emocional o espacios para desarrollar proyectos. Giudice señala la necesidad de apoyos académicos, sociales, emocionales, familiares y de orientación también en adultos, aunque su texto no ofrece un catálogo práctico ni evalúa recursos concretos (Giudice, 2024). Lin, en una tesis centrada en emprendedores sociales con altas capacidades, describe la utilidad de redes colaborativas, feedback, formación empresarial y comunidades afines, pero sus conclusiones proceden de casos concretos y no deberían generalizarse sin cautela (Lin, 2024).

En la universidad, algunas fuentes recomiendan revisar el clima académico, ofrecer mentorías, facilitar recursos de salud mental y abrir espacios para hablar de perfeccionismo o fenómeno del impostor. Estas propuestas se basan en estudios y literatura previa, pero no son una intervención universalmente validada (Lee et al., 2021; Gholamipour et al., 2023). Para muchas personas adultas, el primer recurso útil puede ser menos espectacular: encontrar información fiable, hablar con profesionales que no reduzcan todo a una etiqueta y construir entornos donde haya reto, descanso, sentido y vínculos.

Cómo valorar un recurso antes de usarlo

Antes de inscribirse en un programa, pedir una medida escolar, comprar materiales o seguir una recomendación de internet, merece la pena revisar algunos criterios:

- **Finalidad:** qué necesidad concreta pretende atender.
- **Adecuación:** para qué edad, perfil, contexto y área está pensado.
- **Evidencia:** si hay evaluación, experiencia documentada o solo opinión de autor.
- **Profesionales:** quién lo aplica y con qué formación.
- **Seguimiento:** cómo se revisará si está ayudando o no.
- **Coste y acceso:** tiempo, dinero, desplazamientos, carga familiar y posibles desigualdades.
- **Bienestar:** si añade reto sin convertir la vida en una carrera permanente.

La literatura revisada permite una recomendación prudente: escoger recursos con intención, no por acumulación. Si varias fuentes coinciden en algo, es en que la alta capacidad no se desarrolla solo por tener potencial ni por multiplicar actividades. Importan los apoyos, la calidad de la enseñanza,

los materiales, los mentores, las oportunidades, el contexto familiar, la coordinación y el bienestar (Freeman, 2010; Phillipson et al., 2013; Ambrose & Sternberg, 2016).

El siguiente paso, por tanto, no es buscar "el mejor recurso" en abstracto, sino formular una pregunta concreta y contrastarla con personas y fuentes fiables. A veces la respuesta será una adaptación curricular. Otras, una mentoría, un proyecto, una evaluación, un descanso, una conversación con el centro, una orientación profesional o un apoyo emocional. La etiqueta puede abrir una puerta, pero lo que realmente importa es lo que se construye después.