



SER ESTUDIANTE CON ALTAS CAPACIDADES EN LA UNIVERSIDAD: SENTIDOS, DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DESDE UNA EXPERIENCIA PIONERA EN CHILE

BEING A GIFTED STUDENT AT UNIVERSITY: SIGNIFICANCE, CHALLENGES, AND OPPORTUNITIES FROM A PIONEERING EXPERIENCE IN CHILE

Valeria Paz Fuentes ()*

Paloma Álvarez Muñoz

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

La atención de las Altas Capacidades (AC) ha estado históricamente centrada en estudiantes en edad escolar, invisibilizando su presencia en la Educación Superior. Este estudio busca comprender cómo estudiantes universitarios con AC significan su experiencia y resignifican su identidad a partir de su participación en un programa pionero en Chile. Para ello, se desarrolló una investigación cualitativa de enfoque fenomenológico, realizando entrevistas en profundidad y un grupo focal con una muestra de 16 participantes. Los resultados muestran que el reconocimiento institucional de la AC favorece la resignificación de la trayectoria educativa, fortalece la identidad y promueve el bienestar académico y emocional, incrementando la confianza en las propias capacidades. Se concluye que la atención a este grupo es necesaria y debe integrarse a las políticas de educación inclusiva, evitando que su atención dependa de iniciativas excepcionales y promoviendo un abordaje sistemático, tanto en la educación escolar como universitaria.

Palabras clave: Altas Capacidades; educación inclusiva; Educación Superior; estudiantes universitarios.

Abstract

Educational attention to Intellectual Giftedness (IG) has historically been concentrated in childhood and adolescence, both in research and in the development of public policy. In contrast, their presence and needs in Higher Education have received limited attention, contributing to making this population invisible within the university context. This situation becomes particularly relevant when considering that a significant proportion of university students may present high abilities without having been identified or having received specific support throughout their educational trajectories. Moreover, in the Latin American context, and particularly in Chile, research on university students with IG remains scarce, as do institutional initiatives aimed at their recognition and support.

Within this context, the present study seeks to understand how university students with high abilities make meaning of their educational experiences and re-signify their identities through their participation in a pioneering support program implemented at a Chilean university. Specifically, the study explores three central dimensions: the re-signification of educational trajectories in light of the recognition of IG, the challenges these students face in their university experience, and the opportunities that emerge from the institutional recognition of their abilities.

To address this objective, a qualitative study with a phenomenological approach was conducted, aimed at understanding the meanings that students themselves attribute to their experiences. The sample consisted of 16 university students belonging to the Núcleo Program at the Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Data were collected through individual in-depth interviews and a focus group, allowing for the exploration of both personal experiences and shared meanings among participants. Subsequently, the data were analyzed through thematic analysis.

(*) Autor para correspondencia:

Valeria Paz Fuentes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Avenida Brasil N° 2950, Valparaíso, Chile

Correo de contacto: valeria.paz@pucv.cl

©2010, Perspectiva Educacional

[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 14.10.2025

ACEPTADO: 19.03.2025

DOI: 10.4151/07189729-Vol.65-Iss.1-Art.1825

The findings show that the university experience of students with IG is characterized by a combination of strengths and tensions. Among the strengths, participants highlight autonomous learning, intrinsic motivation for knowledge, and the ability to integrate and understand complex content with ease. However, several challenges associated with their educational experience also emerge, such as high levels of self-demand, lack of interest in learning perceived as insufficiently challenging, difficulties with academic discipline, and tensions in the construction of personal and academic identity. Likewise, several participants reported having felt different from their peers throughout their educational trajectories.

A relevant finding of the study is that the institutional recognition of high abilities, through participation in the university program, promotes processes of re-signifying educational trajectories and reconstructing identity. For many students, late identification allowed them to reinterpret previous experiences of mismatch, misunderstanding, or lack of challenge, providing new meaning through the understanding of their cognitive and socio-emotional characteristics. In addition, the program is valued as a space for meeting peers with similar interests, for educational enrichment, and for personal validation.

Overall, the findings highlight the need to advance toward university policies and practices that recognize the cognitive diversity of the student body and integrate support for students with high abilities within the frameworks of inclusive education.

Keywords: Intellectual giftedness; Inclusive education; Higher education; University students.

1. Introducción

La atención educativa hacia las Altas Capacidades (AC) ha concentrado históricamente sus esfuerzos, tanto desde la investigación como desde el diseño de políticas públicas, en el nivel escolar (Rinn & Bishop, 2015). En contraste, su desarrollo y acompañamiento en el ámbito universitario ha sido escasamente abordado, contribuyendo a que esta población permanezca mayormente invisibilizada dentro del sistema de educación superior de nuestro país. Esta situación resulta significativa si consideramos que, de acuerdo con Gagné (2015), alrededor de un 10 % de la población presentaría AC. Bajo esta premisa, y tomando como referencia que en 2024 el Ministerio de Educación reportó 1.385.828 estudiantes matriculados en programas universitarios, se estima que aproximadamente 138.582 podrían presentar esta condición, sin que las instituciones hayan generado políticas o espacios específicos para su reconocimiento.

En este escenario, el presente estudio busca contribuir a la visibilización de las AC en la Educación Superior, explorando cómo algunos estudiantes comprenden y significan esta condición a partir de su participación en un programa piloto de acompañamiento, correspondiente al Programa Núcleo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV). Más que evaluar el impacto de la iniciativa, se centra en tres dimensiones: la resignificación de las AC a lo largo de la trayectoria educativa, los desafíos en la experiencia universitaria y las oportunidades que surgen del reconocimiento institucional, poniendo el foco en la construcción de la identidad de “estudiante con AC” en un entorno históricamente poco sensible a sus necesidades.

Para lograr lo anterior, primero es necesario precisar cómo se entienden y relacionan tres conceptos fundamentales de esta investigación: AC, educación inclusiva y trayectoria educativa, así como también dar un marco general sobre el programa del que participa la muestra de esta investigación.

Respecto a la concepción de las AC, en los últimos años se ha transitado hacia un enfoque más dinámico, multidimensional y situado, que considera dimensiones individuales, sociales y contextuales en su identificación y desarrollo (Sternberg, 2023). Desde esta perspectiva, las AC se entienden como un conjunto de potenciales cuya manifestación depende de múltiples factores, entre ellos las oportunidades que ofrece el entorno educativo, cultural y social (Gagné, 2015; Sternberg, 2023).

Estas capacidades pueden manifestarse en distintos ámbitos, diferenciándose entre la esfera mental, que comprende lo intelectual, creativo, social y perceptivo, y una esfera física, asociada al desarrollo muscular y el control motor (Gagné, 2015).

Para propósitos de este estudio, y dado que el programa en el que participa la muestra considera únicamente esta primera dimensión, el presente estudio se focaliza en las Altas Capacidades (AC).

Definir este constructo supone un desafío, pues no existe un consenso único en la literatura y las aproximaciones varían desde perspectivas psicométricas hasta enfoques neurobiológicos y educativos (Quílez & Lozano, 2020).

Desde una visión amplia, las AC se conciben como un fenómeno de naturaleza neurobiológica, neuropsicológica y epigenética, cuyo desarrollo depende de la interacción entre el potencial intelectual, las variables psicosociales y la educación (Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades, 2008). Este potencial es dinámico y se manifiesta y transforma a lo largo de la vida, influido por la interacción entre variables intra e interpersonales (Sastre-Riba et al., 2019). En este marco, las AC se expresan en personas con una capacidad intelectual y un conjunto de características y potencialidades que destacan por sobre la media, conformando un grupo heterogéneo que no puede reducirse exclusivamente a la medición del cociente intelectual (Covarrubias, 2018). De manera complementaria, el Columbus Group (1991) introduce la noción de desarrollo asincrónico, entendida como la coexistencia de habilidades cognitivas avanzadas con una mayor intensidad emocional y experiencial, configurando una forma de comprender el mundo cualitativamente distinta, con fortalezas y también vulnerabilidades.

Esta visión sobre las AC sienta las bases para comprender los modelos teóricos que explican el desarrollo del talento.

Modelos como la teoría de los tres anillos de Renzulli (1978) y el Modelo Diferenciado del Talento de Gagné (2015) destacan que el talento no constituye un rasgo fijo, sino que emerge de la interacción entre habilidades naturales, procesos de desarrollo personal y condiciones ambientales. En esta misma línea, el Mega-Modelo de Desarrollo del Talento de Subotnik et al. (2012) subraya la relevancia de comprender el ciclo vital del talento, evidenciando que la etapa universitaria se constituye como un momento decisivo para su consolidación o desaprovechamiento.

En cuanto al concepto de trayectorias educativas, este hace referencia a los recorridos que los estudiantes realizan en su paso por el sistema escolar, los cuales no suelen ajustarse a los programas lineales previstos por la institución (DiNIECE, 2004, como se citó en Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], s. f.). En este marco, Terigi (2009) distingue entre “trayectorias teóricas”, que corresponden a la progresión estandarizada definida por el sistema, y “trayectorias reales”, que refieren a los recorridos que realmente son transitados por los estudiantes y que suelen caracterizarse por su discontinuidad y heterogeneidad. De este modo,

entendemos las trayectorias educativas como una intersección entre las normativas institucionales y las condiciones sociales y biográficas que atraviesan a cada estudiante (Briscoli, 2017).

Esta noción se vincula con el enfoque de educación inclusiva, que se entiende como una perspectiva integral que asegura la participación y aprendizaje de todos los estudiantes, reconociendo su diversidad mediante tres principios fundamentales: presencia, pertinencia y reconocimiento (MINEDUC, 2016). En este escenario, los estudiantes con AC deberían contar con reconocimiento institucional que considere su identidad, estilo de aprendizaje e intereses.

Dicho esto, aun cuando la literatura sobre AC se ha concentrado históricamente en la infancia y la adolescencia, privilegiando la identificación temprana y los programas de enriquecimiento, investigaciones recientes han comenzado a visibilizar las particularidades y desafíos que enfrentan los adultos con AC, así como la necesidad de comprender sus trayectorias educativas y vitales en etapas posteriores del desarrollo. En esta línea, el análisis bibliométrico de Infante-Rejano et al. (2023) muestra que, si bien la producción académica ha aumentado en las últimas décadas, principalmente en Norteamérica y Europa, los estudios centrados en adultos siguen siendo escasos y se focalizan mayoritariamente en la satisfacción vital, el bienestar socioemocional y la inserción en contextos educativos y laborales.

Ahora bien, existen estudios que permiten identificar ciertos rasgos frecuentes que pueden influir en el desempeño académico y social de esta población. En el ámbito cognitivo, estos adultos cuentan con un pensamiento flexible y creativo, memoria de trabajo avanzada y capacidad para generar soluciones novedosas ante problemas complejos (García & Borquez, 2022). A nivel socioemocional, enfrentan desafíos relacionados con la necesidad de reconocimiento y valoración de sus aportes en contextos académicos y profesionales. La falta de identificación o de apoyo institucional puede dificultar su participación plena y generar frustración, especialmente cuando deben adaptarse a entornos poco sensibles a sus características (Rodrigues de Souza et al., 2023; Pérez, 2008). La sensibilidad hacia los problemas sociales y los sentimientos de otros influye también en sus interacciones, requiriendo estrategias de adaptación y autorregulación (Mosquera et al., 2013).

A partir de estas características cognitivas y socioemocionales, resulta relevante analizar cómo las instituciones de Educación Superior han respondido a las necesidades de los estudiantes con AC. En las últimas décadas se han implementado diversas experiencias internacionales que buscan responder a las necesidades académicas y socioemocionales de este grupo en contextos universitarios, aunque con enfoques, niveles de institucionalización y alcances heterogéneos.

En el contexto anglosajón y europeo, los Honors Programs constituyen una de las estrategias más extendidas, ofreciendo trayectorias formativas diferenciadas, mentorías académicas y oportunidades de profundización disciplinar, con efectos positivos en el rendimiento y la motivación estudiantil (Ortiz et al., 2013; Peters et al., 2020). No obstante, diversos estudios advierten que su énfasis se centra principalmente en el desempeño académico, abordando de manera más acotada dimensiones socioemocionales y vocacionales (Alshehri, 2020). Esta limitación resulta relevante, considerando que investigaciones recientes subrayan la importancia de atender desafíos como el perfeccionismo, el desajuste socioemocional y las consecuencias de la identificación tardía, que inciden directamente en las trayectorias académicas y vitales de estos estudiantes (Rodrigues de Souza et al., 2023).

De manera más específica, algunas universidades europeas han desarrollado programas dirigidos explícitamente a estudiantes universitarios con AC, como el Programa ATENEA de la Universidad de La Laguna, implementado desde el año 2017-2018 (Rodríguez-Naveiras & Borges, 2019). Este programa integra acciones de sensibilización, propuestas curriculares, procesos de identificación, enriquecimiento académico y acompañamiento socioemocional, reconociendo la diversidad de perfiles y necesidades de este grupo de estudiantes.

No obstante, pese a la experiencia de estos programas y la existencia de marcos normativos en países como España, la implementación de apoyos sistemáticos en la Educación Superior continúa siendo limitada. El estudio de Aguilera-García y Macías-Gómez (2025), realizado en 50 universidades públicas españolas, evidencia que la mayoría carece de programas específicos para estudiantes con AC, predominando acciones aisladas de sensibilización o identificación y una escasa oferta de apoyos económicos, tutorías y formación docente especializada.

Este escenario se replica con mayor intensidad en el contexto latinoamericano, donde la producción académica sobre AC en adultos es escasa. Investigaciones desarrolladas en países como México, Brasil y Argentina se han concentrado en la infancia y adolescencia, mientras que la experiencia universitaria ha recibido menor atención. Y si bien comienzan a emerger iniciativas incipientes, como el Programa INGENIOUS de la Universidad de Guadalajara, orientado a la detección y acompañamiento de estos estudiantes, estas experiencias siguen siendo aisladas y poco sistematizadas en Latinoamérica.

En el caso de Brasil, si bien existe un mayor desarrollo de políticas y programas en Educación Básica, la atención a estudiantes con AC en la Educación Superior sigue siendo escasa. Aunque se registran investigaciones sobre adultos con AC y experiencias puntuales de apoyo académico o psicológico, no se identifican programas universitarios consolidados orientados a la identificación y acompañamiento continuo (Pérez, 2008; Rodrigues de Souza et al., 2023).

En Chile la situación es similar, pues la Educación Superior ha avanzado en áreas como discapacidad, género o interculturalidad, pero la atención a la diversidad cognitiva sigue siendo limitada. La falta de lineamientos y programas sistematizados invisibiliza necesidades académicas y socioemocionales, reforzando la idea errónea de que el talento adulto no requiere apoyos específicos.

Es bajo este marco que se crea el Programa Núcleo de Estudiantes con Alta Capacidad de la PUCV, una iniciativa pionera que ofrece acompañamiento extracurricular a estudiantes con potencial sobresaliente, contribuyendo a la inclusión, equidad y excelencia académica, al atender a una población que, como se expuso con anterioridad, ha carecido de reconocimiento y apoyo en la educación superior, lo que puede derivar en desmotivación, frustración o abandono de trayectorias formativas (Conejeros et al., 2011).

Bajo el contexto anterior, y considerando la realidad nacional de las AC en la Educación Superior, se espera que los hallazgos de esta investigación aporten evidencia sobre la experiencia universitaria de estudiantes con AC, subrayando la necesidad de políticas, prácticas pedagógicas y programas que reconozcan su diversidad y potencien su desarrollo académico y personal en la Educación Superior.

2. Metodología

2.1. Enfoque metodológico

La presente investigación se enmarca en un *diseño cualitativo* con un *enfoque fenomenológico* (Hernández et al., 2014), que permite comprender los significados, desafíos y oportunidades que un grupo de estudiantes atribuye a su condición de AC a lo largo de su trayectoria educativa, así como también a su participación en un programa universitario destinado a acompañar dichas capacidades. La elección de este enfoque se sustenta en cuanto permite acceder a la subjetividad de los participantes, visibilizando sus experiencias, perspectivas individuales y compartidas respecto a un fenómeno en concreto, en este caso, el reconocimiento de las AC en la universidad.

De esta forma, la investigación se desarrolló con un diseño de *corte transversal*, dado que los datos se recopilaron dentro de un periodo acotado de tiempo, sin realizar un seguimiento a largo plazo (Cvetkovic-Vega et al., 2021). Este tipo de diseño fue seleccionado porque el objetivo principal es explorar cómo los estudiantes comprenden y resignifican su experiencia actual, más que observar cambios a lo largo del tiempo.

2.2. Participantes

La muestra estuvo conformada por 16 estudiantes universitarios del Programa Núcleo de la PUCV. Al momento del estudio, dicho programa contaba con un total de 46 estudiantes activos.

La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo *no probabilístico de tipo intencional* (Hernández et al., 2014), considerando como criterios de inclusión: (a) participar activamente¹ en el Programa Núcleo al momento de la recolección de datos; (b) haber pasado por el proceso de identificación del programa; (c) manifestar disposición voluntaria para participar del estudio, y (d) procurar diversidad de género y de carreras universitarias dentro de lo posible.

En términos éticos, se garantizó la confidencialidad de la información, el anonimato de los datos y la voluntariedad de la participación, a través de la firma de un consentimiento informado.

2.3. Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información se emplearon dos técnicas complementarias. Se realizaron entrevistas en profundidad individuales, guiadas por una pauta temática flexible que permitió a los participantes profundizar en aquellos aspectos que consideraron relevantes. Posteriormente, se desarrolló un grupo focal orientado a explorar los sentidos compartidos y las divergencias emergentes a partir de la interacción entre los participantes, favoreciendo la reflexión colectiva sobre sus experiencias.

Ambas técnicas se complementaron con el fin de alcanzar una comprensión más amplia y profunda de la experiencia de los participantes.

La pauta de entrevistas en profundidad y del grupo focal fue elaborada específicamente para esta investigación, a partir de los objetivos del estudio y del marco teórico revisado. Desde un enfoque fenomenológico, la pauta se diseñó con preguntas abiertas y flexibles, orientadas a favorecer la emergencia de significados subjetivos y la profundización en las vivencias personales, evitando dirigir o restringir los relatos de los participantes (Hernández et al., 2014).

El proceso de elaboración del instrumento consideró los objetivos de investigación y una revisión de literatura sobre estudios cualitativos en AC y Educación Superior, lo que permitió definir ejes temáticos centrales tales como “primer acercamiento a la noción de AC”,

¹ Entendiéndose por participación activa la asistencia regular y continua a las actividades académicas y formativas planificadas por el programa.

“comprensión actual de las AC”, “experiencia universitaria y participación en el programa” y “sentidos, desafíos y oportunidades entorno a las AC”. Este proceso permitió resguardar la pertinencia y coherencia del instrumento con relación a los objetivos de investigación.

Durante la recolección de datos, y tras la realización de la primera entrevista, se incorporaron preguntas de profundización a la pauta inicial. Este ajuste respondió a la necesidad de favorecer una mayor elaboración de los relatos, considerando las diferencias individuales de los participantes y su disposición a verbalizar sus experiencias. Este procedimiento se comprende como parte del proceso de validación cualitativa del instrumento, en tanto permitió mejorar su pertinencia sin alterar los ejes temáticos centrales.

2.4. Procedimiento

El Programa Núcleo, del cual se obtiene la muestra, implementa un proceso institucional de identificación de estudiantes con AC que combina criterios académicos, informativos y psicométricos, coherente con enfoques contemporáneos que conciben la alta capacidad como un fenómeno dinámico, contextual y en desarrollo (Gagné, 2015; Sternberg, 2023).

En una primera etapa, se llevó a cabo un análisis institucional de la trayectoria académica del estudiantado, a partir del cruce de tres variables: promedio de notas de enseñanza media, puntajes obtenidos en la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) y promedio acumulado de los tres primeros semestres de formación universitaria. A partir de este análisis, se identificó a los estudiantes con mejor desempeño académico dentro de cada carrera, considerando a los cinco mejores promedios de su respectiva cohorte de ingreso. Este criterio responde a la noción de desempeño académico como una manifestación observable del desarrollo del potencial intelectual en contextos educativos formales, especialmente en etapas avanzadas del ciclo vital, donde el talento tiende a expresarse a través de logros académicos sostenidos (Subotnik et al., 2012).

En una segunda etapa, los estudiantes preseleccionados son invitados a una charla informativa en la que se presenta el programa. Esta instancia favorece un proceso de participación voluntaria y consciente, en coherencia con enfoques que destacan la motivación, el compromiso con la tarea y la disposición al desafío intelectual como componentes relevantes en la expresión de la AC (Renzulli, 1978; Renzulli & Reis, 2021).

Posteriormente, los estudiantes que manifiestan interés rinden el Test de Matrices Progresivas de Raven, escala avanzada (Raven et al., 2004), instrumento psicométrico ampliamente utilizado para la evaluación del razonamiento abstracto y de la capacidad intelectual general. Para efectos del proceso de admisión al programa, se estableció como criterio de referencia un

desempeño igual o superior al percentil 80, de acuerdo con las normas del manual del instrumento, lo que corresponde a un puntaje de 32 puntos o más, sobre un total de 36 ítems.

La incorporación de esta evaluación psicométrica responde a modelos de identificación multifactorial, que plantean la necesidad de integrar indicadores objetivos de capacidad intelectual con información contextual y académica, evitando una comprensión reduccionista de las AC (Pfeiffer, 2013, 2015).

Es importante señalar que este proceso no tiene por finalidad constituirse como una evaluación integral de las AC, la cual implicaría la consideración de múltiples dimensiones y procedimientos. En cambio, se concibe como un proceso de identificación educativa y funcional, orientado a reconocer perfiles con potencial de talento académico y a definir oportunidades de acompañamiento, enriquecimiento curricular y desarrollo de capacidades en el contexto de la educación superior. Desde esta perspectiva, la identificación se entiende como un medio para favorecer trayectorias formativas pertinentes, coherentes con modelos contemporáneos del desarrollo del talento y la inteligencia (Gagné, 2015; Sternberg, 2023).

En cuanto al proceso de investigación, este se desarrolló en las siguientes etapas:

1. Convocatoria abierta a los estudiantes del programa mediante correo electrónico para determinar posibles participantes.
2. Selección y distribución de los estudiantes voluntarios entre las entrevistas individuales y grupo focal.
3. Coordinación de las entrevistas y entrega de consentimientos informados.
4. Realización de 12 entrevistas individuales en un espacio privado y seguro, *online* o presencial según la preferencia de los participantes.
5. Coordinación del grupo focal y entrega de consentimientos informados.
6. Realización del grupo focal presencial con cinco estudiantes asistentes.
7. Transcripción del audio de las entrevistas y grupo focal, resguardando lo mejor posible la exactitud de la información.

2.5. Análisis de la información

Una vez obtenidos los datos, el análisis de los mismos se realizó mediante la técnica de *análisis temático* (Braun & Clarke, 2006), que consistió en identificar, organizar e interpretar patrones de significado en los relatos de los participantes. El proceso, siguiendo lo propuesto por Braun y

Clarke (2006), incluyó las siguientes fases: familiarización con los datos a través de lecturas repetidas de las transcripciones, codificación inicial, agrupación de códigos en temas preliminares, revisión y ajuste de los temas, y definición final de los temas expuestos en los resultados. Todo esto, utilizando el software Atlas.ti para facilitar la organización de los datos.

3. Resultados

La muestra participante cursa actualmente su tercer año universitario, con un rango etario de entre 19 y 22 años. A continuación, se presenta una caracterización:

Tabla 1

Caracterización de los participantes

Seudónimo	Carrera	Tipo de participación
Sergio	Ingeniería Civil Informática	Entrevista
Francis	Educación Básica	Grupo focal
Belén	Arquitectura	Entrevista
Emilia	Ingeniería Civil Industrial	Entrevista
Max	Ingeniería Civil Informática	Grupo focal
Natalia	Matemática	Entrevista
Celeste	Ingeniería Civil Eléctrica	Entrevista
Noelia	Psicología	Entrevista
Rodolfo	Ingeniería Civil Electrónica	Entrevista
Renzo	Ingeniería Civil Industrial	Entrevista
Jazmín	Diseño	Entrevista
Leandro	Ingeniería Civil Informática	Entrevista
		Grupo focal
Gonzalo	Ingeniería Civil en Construcción	Entrevista
Renato	Ingeniería Comercial	Grupo focal
Thiago	Ingeniería Civil Bioquímica	Entrevista
Violeta	Ingeniería Civil Bioquímica	Grupo focal

3.1. Fortalezas y facilitadores asociados a las AC

Entre las principales fortalezas asociadas a sus AC, los participantes destacan el aprendizaje adelantado y el entusiasmo por aprender, rasgos que influyen en su trayectoria educativa. Leandro señala: “El hecho de haber estudiado tanto antes de la carrera hizo que los dos primeros años de universidad fueran simples”. Este relato da cuenta de una trayectoria educativa caracterizada por aprendizajes adelantados que, si bien facilita el desempeño académico inicial, también puede contribuir a la falta de desafíos en etapas posteriores.

Este interés por aprender, muchas veces autodirigido, se traduce en una motivación intrínseca que impulsa el rendimiento: “Si a mí me invitan a hacer algo yo feliz voy a participar... me gusta estar involucrada en la vida universitaria” (Jazmín). Sin embargo, el entorno no siempre valida este entusiasmo. Francis recuerda: “Estaba súper motivada, miré para el lado y mi compañera así como... cero interés. Entonces después ya busqué fuentes por mi cuenta”. Además, varios estudiantes muestran proactividad y autonomía en su aprendizaje, lo que facilita su desarrollo académico y personal.

3.2. Retos vinculados a las AC en la trayectoria educativa

Pese a que todos los participantes reconocen fortalezas derivadas de las AC, también destacan que conlleva tensiones personales y académicas, entre ellas la autoexigencia, el desinterés ante aprendizajes impuestos, la falta de disciplina, las dudas vocacionales y las presiones internas.

La autoexigencia emerge como un rasgo recurrente en los relatos de los participantes: “Siempre la voy a tener, creo que debo cumplir un estándar que nadie me impone, pero yo lo siento así” (Renzo). Este relato evidencia cómo la autoexigencia se configura como una presión internalizada, no necesariamente impuesta por el entorno, pero con efectos significativos en el bienestar académico y emocional. En algunos casos, esta presión se traduce en elevados niveles de estrés académico, como señala Violeta: “Sé que voy a pasar el ramo, pero quiero una muy buena nota... me estreso porque quiero llegar a esa nota”. De este modo, los relatos permiten comprender que las presiones internas no solo acompañan, sino que refuerzan los patrones de autoexigencia presentes en la trayectoria académica.

Por otro lado, refieren desinterés frente al aprendizaje impuesto, que se expresa cuando falta conexión con los contenidos. Asimismo, varios estudiantes reconocen dificultades en la disciplina y los hábitos de estudio: “En el colegio no estudiaba, me iba bien” (Emilia). Este éxito temprano dificulta enfrentar el error y la frustración.

En el ámbito vocacional, la incertidumbre y presión externa marcan el proceso de elección de carrera. Renzo recuerda: “Empecé a tener inseguridades sobre qué elegir... sentía que tenía que hacerlo rápido”.

Así, la experiencia de la AC, desde la experiencia de los participantes, combina potencialidades y tensiones.

3.3. Influencias contextuales en las trayectorias de estudiantes con ACI

Al explorar la trayectoria educativa de los participantes, desde sus primeros años escolares hasta su ingreso a la universidad, se reconocen tanto apoyos y oportunidades como dificultades en sus procesos personales.

Entre los apoyos mencionados por los participantes, destaca el rol de sus familias. Generalmente, estas han buscado ofrecer oportunidades de desarrollo a sus hijos, brindándoles espacios extracurriculares o actividades para reforzar sus capacidades. De esta forma, la familia se constituye, además, en un soporte importante en momentos de dificultad.

Otro apoyo relevante corresponde al ámbito educativo, donde algunos docentes dentro de sus posibilidades ofrecieron oportunidades de profundización, utilizando diversas estrategias para fomentar la apropiación del aprendizaje dentro del aula. Esto incluyó proporcionar material adicional, responder preguntas fuera del currículo, asignar roles como ayudantes, entre otras acciones.

Asimismo, cinco participantes destacaron la importancia de la relación con “pares homólogos”, es decir, compañeros o amigos con intereses similares, formas de pensar afines y alto desempeño académico. Estos vínculos no solo representan una fuente de apoyo y motivación, sino que también han sido un espacio para compartir con estudiantes que, desde su percepción, podrían tener AC aún no reconocidas formalmente.

En cuanto a las dificultades experimentadas, los participantes mencionan diversos factores que impactaron negativamente en su trayectoria educativa. Siete de ellos señalaron la percepción de presiones externas, provenientes de familiares, docentes o compañeros que, de manera intencional o no, generaban expectativas sobre su rendimiento académico.

Ocho estudiantes identificaron la ausencia de desafíos intelectuales como un factor negativo. Durante años, gran parte de las actividades, contenidos y evaluaciones no representaban un reto suficiente para sus capacidades. Como ejemplifica Renzo: “De repente se encontraban cosas poco desafiantes [...], como que me centraba en tener buenas notas y después como que ya lo conseguía, estudié un poco y ya no me motivaba mucho más”.

Esta situación refleja una percepción generalizada de limitaciones en el sistema educativo y universitario, donde los estudiantes sienten que podrían avanzar más rápido y adquirir más conocimiento, pero deben ajustarse a los lineamientos establecidos. Leandro lo expresa así: “Y es como, tengo que estar 70 minutos sentado en una clase que podría aprender en 5 minutos, explicando, no sé, cómo conectar dos cosas, cuando esto yo ya lo sabía de antes”. Este tipo de experiencias da cuenta de una percepción reiterada de desajuste entre el ritmo institucional de enseñanza y las necesidades cognitivas de los estudiantes con AC.

3.4. Percepciones y vivencias de ser diferente por las AC

Al explorar las vivencias de los participantes, se observa que todos reconocen haberse sentido diferentes a sus pares en distintos momentos de su vida. Esta diferenciación puede ser *autopercebida*, cuando los propios estudiantes notan que poseen características distintas, o *percibida por otros*, cuando son sus pares quienes les hacen notar esa diferencia.

Bajo este contexto, se observa que la mayoría de los estudiantes realiza esfuerzos por la aceptación social, buscando la manera de encajar mejor con sus pares. Entre estas estrategias se repite el elegir temas de conversación que puedan interesar a la población en general (aunque no a ellos), leer libros para mejorar habilidades sociales o incluso fingir interés en lo que otros comentan, con el fin de no parecer arrogantes o poco amigables.

Lo anterior no siempre se percibía como algo negativo o perjudicial para los estudiantes. Sin embargo, algunos reconocen que haber mostrado características asociadas a las AC les expuso a comentarios o prejuicios por parte de otros. Estas experiencias han generado que, incluso tras ser identificados formalmente como personas con AC, prefieran no revelarlo o mostrarlo abiertamente, con el fin de evitar comentarios negativos o que su entorno piense que se consideran superiores. Como señala una de las participantes, “como que puedo reconocer en mí esas capacidades, pero tampoco está tan bien visto como andar diciendo que uno tiene AC” (Jazmín).

3.5. Representaciones de las AC en la experiencia estudiantil

En los relatos de los estudiantes, la AC se presenta como una categoría diversa y multifacética, que combina percepciones de desafío, privilegio, carga, motivación y oportunidad.

La AC como desafío aparece en experiencias donde el reconocerse distinto al resto implica tanto aprendizaje como dificultad. Natalia comenta: “Ahora en mi vida personal tal vez es un desafío, porque me ha ayudado a aprender un poco más cómo razonar, pero también es difícil en el proceso darse cuenta que uno es distinto”.

Como privilegio, la AC se asocia a la facilidad para aprender: “Siento que la Alta Capacidad va por el lado de aprender bien, aprender más rápido... me parece un privilegio” (Gonzalo).

La AC como carga se vincula con las expectativas externas: “No soy Superman, no puedo hacer más cosas que las que puedes hacer tú, simplemente aprendo un poquito más fácil y aprendo distinto” (Noelia).

A su vez, se expresa la AC como motivación, un impulso para mejorar y tomar iniciativas: “Como tengo ciertas facilidades, creo que también me tendría que exigir más y no quedarme solo con la buena nota” (Renzo).

Finalmente, la AC como oportunidad es la representación más frecuente: “Lo veo como una oportunidad de autoconocimiento, de explorar más las capacidades que tengo y potenciarlas” (Celeste).

3.6. Resignificación de la trayectoria educativa

La experiencia de los participantes evidencia que el reconocimiento de las AC favorece una reinterpretación retrospectiva de la trayectoria educativa, otorgando coherencia y sentido a experiencias previamente vividas como aisladas o incomprendidas. Natalia relata: “Darme cuenta que las cosas que pensaba que me estaba inventando, sí eran formas de razonar la materia”.

Esta toma de conciencia también ilumina sus estilos de aprendizaje, caracterizados por la comprensión profunda y la conexión entre saberes. Rodolfo explica: “Según yo es más importante comprender qué está haciendo uno que el resultado en sí de todo”.

Asimismo, muchos estudiantes reconocen una tendencia autodidacta: “Tengo la capacidad de entender cosas de manera más rápida, por métodos míos y que solo me funcionan a mí” (Natalia). Este gusto por los desafíos intelectuales se manifiesta como motor de aprendizaje: “Cuando hay desafíos, en vez de sentirme intimidado me siento emocionado porque puedo poner a prueba todo lo que sé” (Leandro).

En conjunto, los relatos muestran que comprender la propia AC contribuye a resignificar la trayectoria educativa y fortalecer la autoconfianza.

3.7. (Re)construcción de la identidad por las AC

A partir del relato de los participantes, es posible dar cuenta de que haber sido identificados con AC durante la adultez emergente les ha permitido ampliar la autocomprensión que tenían de sí mismos. Todos comentan que pueden reconocerse en ciertos rasgos asociados al perfil de

AC, lo que les ha dado la posibilidad de poner nombre a características personales que durante años no habían comprendido en su totalidad, como la alta sensibilidad, el entusiasmo por el aprendizaje, la facilidad para integrar conocimientos y, en algunos casos, una posible doble excepcionalidad. Como señala una de ellas: “Sí, me hizo sentido, y a lo largo del programa, con las charlas que ha habido y ya profesionales que hablan sobre el tema, sí he resonado bastante con las cosas que han dicho” (Belén).

Cabe destacar que algunos participantes se identifican plenamente con estos rasgos, mientras que otros lo hacen de manera parcial. En lo que todos concuerdan es en la facilidad para integrar conocimientos, un rasgo que reconocen como característico de su identidad.

Ahora bien, dentro de este grupo existen tres participantes que, aunque se identifican con algunas de estas características, expresan cierta dificultad para reconocerse o identificarse plenamente como personas con AC. Tal es el caso de Violeta, quien comenta: “Igual es raro como que llegar a la U, como que [...] te dicen ‘no, eres especial’, y como, pero no sé, antes como que nunca me sentí especial, entonces quizás por eso para mí es raro que me digan eso. [...] A pesar de que esté en el grupo, no me siento tanto como que en verdad sea como de AC”.

3.8. Impacto de experiencias destinadas a estudiantes con AC en la universidad

La experiencia de este grupo de estudiantes que participa del programa evidencia el impacto que este tipo de instancias puede tener en su trayectoria universitaria. Los relatos permiten reconocer una valoración del programa en seis grandes ámbitos: social, formativo, cultural, proyección futura, reconocimiento institucional e identidad.

Entre estos, los más mencionados corresponden a los ámbitos social, formativo e identitario. En el plano social, los participantes destacan la posibilidad de relacionarse con otros estudiantes que comparten características, intereses y formas de aprender similares. Describen el programa como un espacio en el que se sienten comprendidos y en sintonía con otros, quienes además pueden entregarles nuevas perspectivas desde sus disciplinas.

En el ámbito formativo, valoran especialmente las instancias de aprendizaje que el programa ofrece fuera del currículo formal, mencionando actividades, charlas y cursos que les resultan enriquecedores. Estas experiencias son descritas como oportunidades para profundizar en temas de interés y aprender de manera más libre y significativa.

En relación con la identidad, como se mencionaba con anterioridad, los estudiantes coinciden en que el programa ha tenido un papel relevante al realizar un proceso de identificación que les

ha permitido comprender y nombrar rasgos personales, favoreciendo una mirada más clara sobre sí mismos y sobre su forma de aprender y relacionarse.

4. Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación dan cuenta de una deuda histórica y persistente del sistema educativo chileno en la identificación y el acompañamiento de estudiantes con AC, tanto en la Educación Escolar como en la Educación Superior, ya que ninguno de los participantes había sido previamente identificado ni recibido apoyos específicos antes de incorporarse al programa. Este hallazgo no solo confirma lo reportado por la literatura, sino que permite visibilizar cómo esta ausencia de reconocimiento se prolonga en la Educación Superior, pese a que la literatura muestra que la ausencia de políticas y mecanismos de reconocimiento temprano impacta negativamente en las trayectorias académicas y socioemocionales de este grupo de estudiantes, que transita gran parte de su formación sin intervenciones adecuadas ni espacios que promuevan su desarrollo integral (Conejeros-Solar et al., 2024; Tourón, 2000).

Siguiendo a Gagné (2015) y Subotnik et al. (2012), los resultados indican que la falta de condiciones ambientales apropiadas limita la transformación del talento potencial en talento desarrollado, afectando la motivación, el bienestar y la consolidación identitaria de los estudiantes. En este sentido, aunque los participantes han alcanzado un desempeño académico destacado, sus trayectorias reales, enmarcadas en los planteamientos de Terigi (2009), han estado marcadas por frustración, desmotivación y autoexigencia extrema, consecuencia de la rigidez del sistema educativo y la escasez de oportunidades para un aprendizaje profundo, autónomo y significativo. Este contraste entre logro académico y experiencias de tensión y/o desgaste constituye uno de los aportes centrales del estudio, al evidenciar que el éxito académico no garantiza trayectorias educativas satisfactorias para estos estudiantes.

Es así que los relatos de los participantes evidencian que la identificación tardía de las AC emerge como un factor determinante en la configuración de sus trayectorias, condicionando la autopercepción y la reinterpretación de experiencias pasadas. Esta constatación coincide con la literatura internacional que destaca que la detección temprana previene experiencias de aislamiento, incompreensión y desajuste socioemocional (Higuera-Rodríguez, 2017; Pfeiffer, 2013), efectos que se perciben en los relatos de los estudiantes, quienes describen falta de estímulo, dificultades en la integración social y conflictos en la construcción identitaria. Esta identificación tardía genera, por lo tanto, un conflicto interno, al llevar a los estudiantes a incorporar esta nueva característica a su autopercepción, provocando disonancia entre la imagen que tenían de sí mismos y la nueva comprensión de sus capacidades. Lo anterior resalta

la importancia de la identificación no solo como un acto técnico, sino como un acontecimiento con implicancias identitarias.

Bajo este escenario, las representaciones que los estudiantes construyen sobre sus AC a partir de su incorporación al programa adquieren una doble dimensión. Por una parte, algunos las interpretan en función de expectativas externas, concibiéndolas como un privilegio, un desafío o incluso una carga. Por otra parte, se significan como oportunidades para el autoconocimiento y el desarrollo personal. Esta dicotomía resulta relevante, pues pone de manifiesto que la comprensión que los estudiantes elaboran sobre sus capacidades está fuertemente mediada por el entorno educativo, social y cultural. En línea con Sternberg (2023), los resultados muestran que las AC no son vividas de manera homogénea, sino que se resignifican continuamente según las oportunidades, las expectativas institucionales y los discursos predominantes en el contexto universitario. Así, la autocomprensión de los participantes se configura como un proceso dinámico, que oscila entre la búsqueda de autenticidad y la necesidad de aceptación social, redefiniéndose de manera constante en función del contexto.

En relación a lo anterior, los resultados muestran que la construcción identitaria de los jóvenes con AC es dinámica y compleja. Tal como se ha señalado previamente, las AC combinan habilidades cognitivas avanzadas e intensidad emocional (Columbus Group, 1991; Rodrigues de Souza et al., 2023), lo que puede dificultar la autocomprensión y la interacción social. En los participantes, la ausencia de reconocimiento temprano potenció sentimientos de extrañeza, autoexigencia y necesidad de validación externa. No obstante, la identificación formal mediante el Programa Núcleo representa un punto de inflexión. Si bien no resuelve las dificultades estructurales, favorece la autocomprensión y la resignificación de experiencias pasadas, ofreciendo espacios diferenciados y focalizados, que reflejan la comprensión de las AC como una necesidad educativa a abordar en el sistema universitario.

Respecto a la experiencia universitaria de los participantes, esta da cuenta de una ambivalencia inherente. Por un lado, la universidad ofrece expansión intelectual y autonomía; por otro, los contenidos iniciales suelen resultar repetitivos o poco desafiantes, contrastando con las expectativas previas. Es así que ser estudiante con AC implica vivir trayectorias complejas, donde la invisibilización y la subestimación académica coexisten, lo que confirma la escasa adecuación curricular a estudiantes con AC en las universidades (Rodríguez-Naveiras & Borges, 2019), reproduciendo lógicas homogeneizadoras del sistema escolar y generando inequidades que limitan el despliegue pleno del potencial cognitivo y creativo.

De esta forma, programas especializados en AC serían una oportunidad institucional relevante para estos estudiantes, no solo por el apoyo académico que brindan, sino como un dispositivo

de reconocimiento simbólico que facilita procesos de validación, pertenencia y resignificación identitaria, coincidiendo con lo señalado por Sastre-Riba et al. (2019). Sin embargo, su impacto será limitado si no se integra de manera orgánica con las estructuras curriculares y pedagógicas de las carreras, planteando la necesidad de avanzar hacia políticas universitarias integrales de atención a la diversidad cognitiva.

En vista de lo anterior, podemos identificar proyecciones para la política y la práctica universitaria que se desprenden de los hallazgos del estudio. Primero, es necesario avanzar hacia lineamientos nacionales que aseguren la identificación y acompañamiento de estudiantes con AC como un compromiso estructural de las instituciones. En segundo lugar, se debe fortalecer la formación docente universitaria para detectar, comprender y apoyar a estos estudiantes, incorporando enfoques de aprendizaje profundo, flexibilidad curricular y mentorías personalizadas. Asimismo, se deben promover redes interuniversitarias que faciliten investigación colaborativa, intercambio de experiencias y desarrollo de programas específicos, siguiendo ejemplos como el Programa Atenea de la Universidad de La Laguna o los Honors Programs norteamericanos (Rodríguez-Naveiras & Borges, 2019).

En términos teóricos, este estudio contribuye a profundizar la comprensión de las AC en la adultez emergente dentro del contexto latinoamericano, un ámbito escasamente explorado hasta la fecha (Infante-Rejano et al., 2023). Al situar la experiencia subjetiva de los estudiantes en el centro del análisis, la investigación ofrece evidencia empírica que respalda enfoques dinámicos y situados del talento, mostrando que las capacidades se manifiestan en interacción constante con las oportunidades y limitaciones del entorno. Desde esta perspectiva, el talento deja de concebirse como una condición estática para entenderse como una construcción identitaria y contextual, dependiente del reconocimiento, los apoyos y las posibilidades de autodirección. Esta visión implica, a su vez, una gran responsabilidad para quienes se relacionan con personas con AC, como docentes, instituciones y pares, ya que su acompañamiento, orientación y valoración pueden potenciar o limitar significativamente el desarrollo de estas capacidades y la consolidación de la identidad personal y académica de los individuos.

En conjunto, el estudio permite reafirmar que la detección y acompañamiento de estudiantes con AC en la adultez emergente es un proceso complejo, condicionado tanto por competencias individuales como por el contexto educativo y social. Programas como Núcleo potencian el aprendizaje y la participación académica, a la vez que permiten resignificar trayectorias previas, fortalecer la identidad y promover el bienestar subjetivo. Estos resultados subrayan la importancia de desarrollar estrategias inclusivas que reconozcan y respondan a las distintas

necesidades de los estudiantes con AC, fomentando entornos universitarios que valoren la diversidad cognitiva y promuevan un aprendizaje profundo y significativo.

Por otro lado, a partir de la experiencia investigativa emergen hallazgos que, aunque no formaban parte de los objetivos iniciales, resultan relevantes y pueden abrir nuevas líneas de análisis. Se observa, por ejemplo, que la experiencia universitaria puede variar según factores individuales como el género, reflejándose en la percepción de interés por la calificación, el estrés o la motivación que fue mayormente expresado por mujeres, lo que invita a reflexionar sobre la interacción entre expectativas externas e internas y la construcción identitaria.

Asimismo, es importante reconocer que el presente estudio cuenta con ciertas limitaciones. Una de ellas es que la muestra se circunscribe a estudiantes de un único programa universitario, lo que restringe la generalización de los resultados a otros contextos institucionales.

Por otro lado, el diseño cualitativo y exploratorio no permite establecer relaciones causales ni extender los hallazgos más allá del grupo participante, lo que podría ser beneficioso en este contexto de escasez de investigación local. Además, se debe considerar que la información se basó en la autopercepción de los estudiantes, lo que implica que los resultados reflejan principalmente experiencias subjetivas, potencialmente influenciadas por factores emocionales o contextuales del momento de la entrevista. Finalmente, la ausencia de seguimiento longitudinal limita la comprensión del impacto sostenido del reconocimiento institucional o de la participación en el programa en sus trayectorias académicas y personales.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos aportan antecedentes valiosos para comprender las particularidades y desafíos de los estudiantes con AC en la Educación Superior, abriendo nuevas líneas de investigación y acción institucional.

5. Referencias

- Aguilera-García, J. L., & Macías-Gómez, M.ª E. (2025). La universidad ante los estudiantes con altas capacidades intelectuales. *Anduli. Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 27, 199-225. <https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.09>
- Alshehri, R. M. (2020). Gifted adults career as a reflection of gifted education: A systematic review of the literature. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 10(2), 38-45. <https://doi.org/10.9790/7388-1002063845>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares” / Approaches towards building the concept of “school pathways”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Columbus Group. (1991). Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. Columbus, OH.
- Conejeros-Solar, M. L., Cáceres Serrano, P., & Oneto Zúñiga, P. (2011). La desatención educativa diferencial: Consecuencias socio-emocionales en adolescentes con altas capacidades. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18214>
- Conejeros-Solar, M. L., Catalán, S., Gómez-Arizaga, M. P., López-Jiménez, T., Contador, N., Sandoval-Rodríguez, K., Bustamante, C., & Quijanes, J. (2024). A systematic review of conceptualizations, early indicators, and educational provisions for intellectual precocity. *Journal of Intelligence*, 12, Article 76. <https://doi.org/10.3390/jintelligence12080076>
- Consejo Superior de Expertos en Altas Capacidades. (2008). Altas capacidades. http://altascapacidadescse.org/Definiciones_Castellano.pdf
- Covarrubias, P. (2018). Del concepto de aptitudes sobresalientes al de altas capacidades y el talento. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 53-67.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-

85502018000200053

Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & López, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185.

<https://doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>

Gagné, F. (2015). De los genes del talento: La perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39.

García, C., & Borquez, C. (2022). Altas capacidades intelectuales y metacognición en adultos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 22(1), 1-19.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.).

McGraw-Hill Education. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/20->

[20/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-](https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/20-20/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-)

[Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf](https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/20-20/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf)

Higueras-Rodríguez, L. (2017). Intervención educativa en el alumnado con altas capacidades.

Revista Ensayos Pedagógicos, 12(1), 69-81. <https://doi.org/10.15359/rep.12-1.4>

Infante-Rejano, E., Scurtu-Tura, M. C., Jiménez-Soto, A., & Santana, M. (2023). No name, no

fame: A bibliometric analysis of publications of giftedness in adults. *Anduli. Revista*

Andaluza de Ciencias Sociales, 24, 123-149. <https://doi.org/10.12795/and->

[uli.2023.i24.06](https://doi.org/10.12795/and-uli.2023.i24.06)

Ministerio de Educación de Chile. (s. f.). ¿Qué se entiende por trayectoria educativa? Educación

de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). <https://epja.mineduc.cl/que-se-entiende-por->

[trayectoria-educativa/](https://epja.mineduc.cl/que-se-entiende-por-trayectoria-educativa/)

Ministerio de Educación de Chile. (2016). Orientaciones para la construcción de comunidades

educativas inclusivas. <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/20->

[17/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf](https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/20-17/07/Orientaciones-Comunidades-Educativas-Inclusivas.pdf)

Mosquera, J. J. M., Stobäus, C. D., & Freitas, S. N. (2013). Altas habilidades/superdotação:

Abordagem ao longo da vida. *Revista Educação Especial*, 26(46), 401-420.

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5371>

- Ortiz, E., Mariño, M., González Pérez del Villar, A. M., & Pérez, F. (2013). La identificación y el desarrollo de estudiantes talentosos en la educación superior. *Pedagogía Universitaria*, 18(1), 3-18. <https://acaaci.org/wp-content/uploads/2017/01/La-identificacion-y-el-desarrollo-de-alumnos-.pdf>
- Pérez, S. G. P. B. (2008). Ser ou não ser, eis a questão: O processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta (Tesis doctoral, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Repositorio institucional. <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2662>
- Peters, S. J., Matthews, M. S., McBee, M. T., & McCoach, D. B. (2020). *Beyond gifted education: Designing and implementing advanced academic programs*. Prufrock Press.
- Pfeiffer, S. I. (2013). *Serving the gifted: Evidence-based clinical and psychoeducational practice*. Routledge.
- Pfeiffer, S. I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. Wiley.
- Quílez, A., & Lozano, R. (2020). Modelos de inteligencia y altas capacidades: Una revisión descriptiva y comparativa. *Enseñanza & Teaching*, 38(1), 69-85. <https://doi.org/10.14201/et20203816985>
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (2004). *Test de matrices progresivas: Escalas coloreada, general y avanzada*. Manual. Editorial Paidós.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(3), 180-184.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2021). The three-ring conception of giftedness: A change in direction from being gifted to the development of gifted behaviors. En R. J. Sternberg, & D. Ambrose (Eds.), *Conceptions of giftedness and talent* (pp. 335-356). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-56869-6>
- Rinn, A. N., & Bishop, J. (2015). Gifted adults: A systematic review and analysis of the literature. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 213-235. <https://doi.org/10.1177/0016986215600795>

- Rodrigues de Souza, A., Rosselló, E., & Borges, A. (2023). Altas capacidades en adultos: Análisis del diagnóstico y de la respuesta educativa. *Educação por Escrito*, 14(1), 1-11. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2023.e43300>
- Rodríguez-Naveiras, E., & Borges, A. (2019). Programas extraescolares: Una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, 19-27. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/52/52_Rodriguez-Borges.pdf
- Sastre-Riba, S., Fonseca-Pedrero, E., & Ortuño-Sierra, J. (2019). Desde la alta capacidad intelectual hacia el genio: Perfiles de perfeccionismo / From high intellectual ability to genius: Profiles of perfectionism. *Comunicar*, 60, 9-17. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-01>
- Sternberg, R. J. (2023). Individual, collective, and contextual aspects in the identification of giftedness. *Gifted Education International*, 40(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/02614294231156986>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2012). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 13(2), 1-54. <https://doi.org/10.1177/1529100612455677>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tourón, J. (2000). Mitos y realidades en torno a la alta capacidad. En L. Almeida, E. P. Oliveira, & A. S. Melo (Eds.), *Alunos sobredotados. Contributos para a sua identificação e apoio* (pp. X-X). ANEIS. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19979/1/Mitos%20y%20realidades%20en%20torno%20a%20la%20alta%20capacidad.pdf>