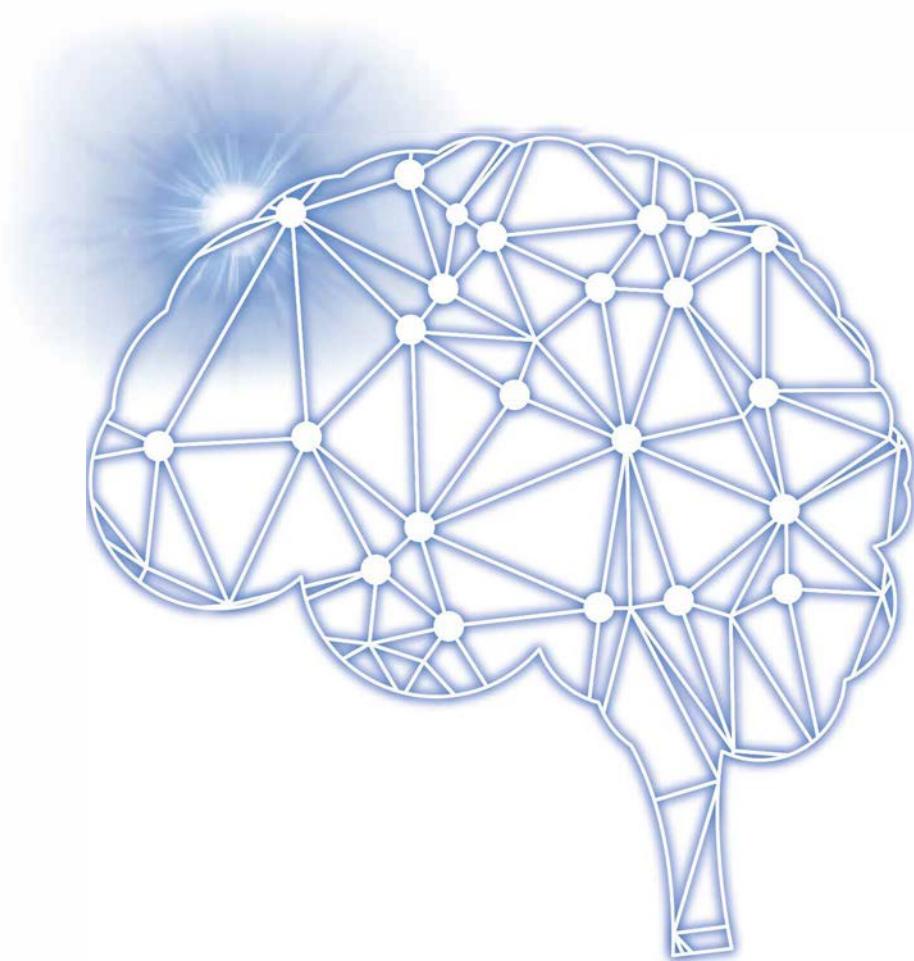


Talincrea

Año 9, No. 18 / Abril 2023



Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias de la Salud



Universidad de Guadalajara

Dr. Ricardo Villanueva Lomelí
Rector General

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea
Vicerrector Ejecutivo

Mtro. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretario General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

Dr. José Francisco Muñoz Valle
Rector

Dra. Beatriz Verónica Panduro Espinoza
Secretaria Académico

Mtra. Saralyn López y Taylor
Secretaria Administrativa

Equipo Directivo

Dirección: África Borges (España), Dolores Valadez (México)

Directores adjuntos: Rogelio Zambrano (México), Eduardo García (España)

Asistente de Dirección: Juan Francisco Flores.

Administración: Manuela Rodríguez

Consejo Científico Editorial

Brasil

Universidad de Brasilia

Denise De Souza Fleith

Eunice Alencar

Zenita C. Guenther - CEDET

Rosimeire Dos Santos - CEDET

María Carmen Pérez-Llantada – Universidad

Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Ana Fuensanta Hernández Ortiz - Universidad de Murcia

Chile

Pontificia Universidad de Santiago de Chile

Violeta Arencibia

Colombia

Pontificia Universidad Javeriana
Caridad García

España

UNED
Andrés López de la Llave
Concepción San Luis Costas
Mª Carmen Pérez
Universidad Europea
Elena Rodríguez Naveiras

Universidad de La Laguna
Emilio Verche Borges
Gustavo Ramírez Santana
Pedro Prieto Marañón
Sergio Hernández Expósito

Universidad de Murcia
Fulgencio Marín
Julio Sánchez Meca

Universidad de Granada
Inmaculada de la Fuente
Luis Manuel Lozano Fernández

Universidad Internacional de la Rioja
Javier Tourón Figueroa

Universidad de Valladolid
Marcela Palazuelo

Universidad de la Laguna
Matilde Díaz Hernández

Universidad de Málaga
Milagros Fernández Molina

Universidad de Valencia
Rosa María Trenado Santarén

Holanda

Radboud University Nijmegen
Lianne Hoogeveen

México

Instituto Tecnológico de Sonora
Angel Valdés Cuervo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Doris Castellano
Gabriela López Aymes

Universidad de Guadalajara
Fabiola de Santos Avila
Julián Betancourt
Norma Ruvalcaba
Rogelio Zambrano
Rubén Soltero

Universidad de San Luis, Potosí
Santiago Roger Acuña

Portugal

Universidade do Minho
Alberto Rocha
Direção Nacional da ANEIS
Helena Fonseca

Universidade da Madeira
Ana Antunes

ANEIS-Portugal & Universidade do Minho
Ana Sofia Melo
ANEIS-Portugal
Cristina Palhares

ANEIS & Gabinete de Formação e Pesquisa em Educação - FNE.
Lucia Miranda

USA

Texas A&M University
Jorge E. González
University of Massachusetts Amherst
Stephen G. Sireci

Diseño

Iván Flores Bravo

TALINCREA, año 9, No. 18, abril-septiembre 2023, es una publicación semestral editada por la Universidad de Guadalajara, a través del Departamento de Psicología Aplicada, por la división de Disciplinas para el Desarrollo, Promoción y Preservación de la Salud del Centro Universitario de Ciencias de la Salud. Sierra Mojada 950, Col. Independencia, 10585200, ext. 33611, <http://www.talincrea.cucs.udg.mx>, rogelio@cucs.udg.mx, editor responsable: Rogelio Zambrano Guzmán.

Reservas de Derechos al Uso Exclusivo 04-2017-051511052200-203, ISSN: 2448-8992, otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número: Coordinación de Tecnologías para el Aprendizaje, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Sierra Mojada 950, Col. Independencia, Guadalajara, Jal. Unidad técnica responsable del levantamiento electrónico: Mtro. Maldonado Rodríguez. Fecha de la última modificación 30 marzo 2021.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad de Guadalajara.

Universidad de Guadalajara

Ricardo Villanueva Lomelí, PhD.
General Rector
Héctor Raúl Solís Gadea, PhD.
Vice Chancellor

Mgtr. Guillermo Arturo Gómez Mata
Secretary-General

Centro Universitario de Ciencias de la Salud

José Francisco Muñoz Valle, PhD.
Rector

Dra. Beatriz Verónica Panduro Espinoza
Academic Secretary

Mgtr. Saralyn López y Taylor
Administrative Assistant

Leadership team

Direction: África Borges (Spain), Dolores Valadez (Mexico)
Deputy Directors: Rogelio Zambrano (México), Eduardo García (España)
Assistant Direction: Juan Francisco Flores.
Administration: Manuela Rodríguez

Scientific-Editorial Council

Brazil

Universidad de Brasilia
Denise De Souza Fleith
Eunice Alencar
Zenita C. Guenther - CEDET
Rosimeire Dos Santos - CEDET
María Carmen Pérez-Llantada – Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Ana Fuensanta Hernández Ortiz - Universidad de Murcia

Chile

Pontificia Universidad de Santiago de Chile
Violeta Arencibia

Colombia

Pontificia Universidad Javeriana
Caridad García

Spain

UNED
Andrés López de la Llave
Concepción San Luis Costas
Mª Carmen Pérez
Universidad Europea
Elena Rodríguez Naveiras

Universidad de La Laguna
Emilio Verche Borges
Gustavo Ramírez Santana
Pedro Prieto Marañón
Sergio Hernández Expósito

Universidad de Murcia
Fulgencio Marín
Julio Sánchez Meca

Universidad de Granada
Inmaculada de la Fuente
Luis Manuel Lozano Fernández

Universidad Internacional de la Rioja
Javier Tourón Figueroa

Universidad de Valladolid
Marcela Palazuelo

Universidad de la Laguna
Matilde Díaz Hernández

Universidad de Málaga
Milagros Fernández Molina

Universidad de Valencia
Rosa María Trenado Santarén

Holland

Radboud University Nijmegen
Lianne Hoogeveen

México

Instituto Tecnológico de Sonora
Angel Valdés Cuervo

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Doris Castellano
Gabriela López Aymes

Universidad de Guadalajara
Fabiola de Santos Avila
Julián Betancourt
Norma Ruvalcaba
Rogelio Zambrano
Rubén Soltero

Universidad de San Luis, Potosí
Santiago Roger Acuña

Portugal

Universidade do Minho
Alberto Rocha
Direção Nacional da ANEIS
Helena Fonseca

Universidade da Madeira
Ana Antunes

ANEIS-Portugal & Universidade do Minho
Ana Sofia Melo
ANEIS-Portugal
Cristina Palhares

*ANEIS & Gabinete de Formação e Pesquisa em
Educação - FNE.*
Lucia Miranda

USA

Texas A&M University
Jorge E. González
University of Massachusetts Amherst
Stephen G. Sireci

Designer

Iván Flores Bravo

TALINCREA, year 9, No. 18, April-September 2021, is a biannual journal edited by Universidad de Guadalajara, through the department of applied psychology, for the division of disciplines to the developing, promotion and perseverance of the health of the Centro Universitario de Ciencias de la Salud. 950 Sierra Mojada Street, Independencia neighborhood, suite number 10585200, civic number 33611, <http://www.talincrea.cucs.udg.mx>, rogelio@cucs.udg.mx, responsible publisher: Rogelio Zambrano Guzmán.

Reserves of copyright to the exclusive use 04-2017-051511052200-203, ISSN: 2448-8992, granted by the National Copyright Institute of the last upgrade of this number: technology coordination to the learning, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, 950 Sierra Mojada Street, Independencia neighborhood, Guadalajara Jalisco. Technical units responsible of the upload electronic: Prof. Maldonado Rodríguez. Date of the last modification march 30th, 2021.

The opinions expressed by publishers aren't necessarily reflex the posture of the authors of the publication.

Is strictly banned the total reproduce or partial of the contents and images of the publications without prior authorization of the Universidad de Guadalajara.

Presentación

La Revista TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad es una publicación periódica y editada por el Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara, México. Nace en octubre de 2014 con el desafío de convertirse en una publicación especializada. Investigadores de la Universidad Guadalajara, así como de dos universidades de España (Oviedo y La Laguna) especialistas en psicología y educación, han conjugado esfuerzos para crear un espacio donde confluyen tres temáticas pertinentes para el desarrollo del potencial humano y que dan nombre a dicha revista: talento, inteligencia y creatividad. Se crea para ser abierta, plural, internacional y con una clara apuesta para situarse entre las revistas de calidad.

Talincrea nace con sus páginas abiertas y a disposición de todos los interesados en dar a conocer a los lectores sus trabajos en las áreas del talento, la inteligencia y la creatividad. En sus páginas tiene cabida todos los trabajos de investigación de carácter teórico, experimental o de intervención referidos a la temática abordada y que contribuyan al avance de la misma, siempre y cuando guarden el rigor científico, la originalidad y calidad requeridos.

La revista publica trabajos en tres idiomas: español, inglés y portugués. Los trabajos deberán ser originales, inéditos y no estar simultáneamente sometidos a un proceso de revisión por parte de otra revista.

Todos los artículos publicados son sometidos a una revisión ciega por dos evaluadores. Se autoriza la reproducción del contenido siempre que se cite la fuente. Los derechos de propiedad de la información contenida en los artículos, su elaboración, así como las opiniones vertidas son responsabilidad exclusiva de sus autores. La revista no se hace responsable del manejo inadecuado de información por parte de sus autores.

Presentation

The Journal TALINCREA: Talent, Intelligence and Creativity is a periodic publication and edited by Centro Universitario de Ciencias de la Salud of the Universidad de Guadalajara, Mexico. It born in October 2014 with the challenge of become in a specialized journal of the Universidad Guadalajara, as well as of two Spain's universities (Oviedo y La Laguna) specialists in psychology and education, have conjugated efforts to build a space where comes together three relevant topics to the enveloped of the potential human and that give the name to such journal: talent, intelligence, and creativity. It is created to be open, plural, international and with a clear bet to be placed between the journals of quality.

Talincrea was born with his opens pages and to disposition of every interested in give to meet to the readers their works in the areas of theoretical research, experimental or of intervention referrals to the topic addressed and that contribute to the advance of it, as long as they keep the scientific rigor, the originality and the quality required.

The journal share works in three languages: Spanish, English and Portuguese. The works have to be original, unpublished and doesn't simultaneously subdued to a process of revision from part of another journal.

Every article shared are subdued to one blind journal by two evaluators.

Is allowed the reproduction of the content, if source is acknowledged.

The property rights of the information contained in the articles, the elaboration, as well the opinions expressed are responsibility exclusive of the authors. The journal doesn't make responsibility of the improper management of information by part of the authors.

Editorial	1
<u>Artículos originales:</u>	
Criatividade e resiliência no ensino superior: um estudo exploratório na região autónoma da madeira. [<i>Creativity and resilience in higher education: A study in the autonomous region of Madeira.</i>] Agrela, Garcês e Pocinho.	3
La frustración en familias con hijas e hijos con altas capacidades intelectuales. [<i>Frustration in families with gifted children.</i>] Chavarín y Moreno.	19
Mapeo de la identificación de las altas capacidades intelectuales por género en España [<i>Mapping the identification of intellectual giftedness by gender in Spain.</i>] Rodríguez, Gutiérrez y Borges.	36
Alunos com dupla excepcionalidade no ensino português: alunos (in)visíveis? [<i>Twice exceptional students in the portuguese education: (in)visible students?</i>] Antunes.	58
Clima criativo em sala de aula: estudo exploratório com alunos do ensino básico [<i>Creative climate in the classroom: an exploratory study with pupils from elementary school.</i>] Morais, Martins y Ferreira	73
Correlación entre confianza, afrontamiento, ansiedad, creencia de estabilidad, creencia de modificabilidad y el cuestionario de capitales educativos y de aprendizaje-México en alumnos mexicanos con altas capacidades intelectuales y sin altas capacidades intelectuales [<i>Correlation between confidence, coping, anxiety, belief of stability, belief of modifiability and the educational and learning capitals questionnaire-Mexico in Mexican students with high intellectual abilities and those without high intellectual abilities.</i>] Ortiz y Valadez.	89
La percepción de las y los profesionales sanitarios sobre los motivos de consulta y diagnósticos de niñas, niños y adolescentes con alta capacidad intelectual [<i>Health professionals' perception of the reasons for consultation and diagnosis of children and adolescents with high abilities</i>] Aperribai y Hernández.	106

EDITORIAL

Desde TALINCREA, ponemos a su disposición un nuevo número de la revista (año 9, número 18, abril 2023). Con objeto de invitarles a su completa lectura a lo largo de las próximas páginas, pasamos a hacerles un breve esbozo de cada uno de ellos.

El primer trabajo, teniendo en cuenta la relevancia que la creatividad y la resiliencia tienen para el desarrollo saludable de las personas, explora dichas variables en la comunidad de educación superior en la región de Madeira. Para ello se aplican instrumentos para medir ambas variables a una muestra formada por 326 participantes de 17 años o más. Los resultados obtenidos indican una correlación positiva entre creatividad y resiliencia.

El segundo trabajo centra su atención en las familias con hijos e hijas con Altas Capacidades Intelectuales. Concretamente, se centra en identificar el nivel de tolerancia a la frustración que padres y madres presentan, para así ampliar el conocimiento de la dinámica familiar y la influencia que se presenta entre sus integrantes a partir de la retroalimentación al respecto de la frustración. Para ello se aplicó el Cuestionario para la Evaluación de Adoptantes, Cuidadores, Tutores y Mediadores, CUIDA a 90 padres de familia, 38 padres y 52 madres, mexicanos y mexicanas. Los datos obtenidos ponen de manifiesto que la mayoría de los progenitores de niñas o niños con Altas Capacidades Intelectuales presentan baja tolerancia a la frustración.

El tercer trabajo, pone el foco en la identificación de alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. Basándose en las estadísticas del curso 2019-20 aportadas por el Ministerio de Educación de España, presenta un mapa de identificación de este alumnado por género en este país, diferenciando tanto entre comunidades autónomas, como entre niveles educativos. Se concluye que la identificación del alumnado en España se encuentra aún por debajo de valores teóricos, teniendo lugar una menor identificación femenina.

El cuarto trabajo pretende contribuir a la reflexión y la intervención en Portugal con estudiantes con doble excepcionalidad. Para ello, se aplica un cuestionario a dos profesionales de la educación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y/o Altas Capacidades Intelectuales. Los resultados sugieren la necesidad de atención y reconocimiento de estos estudiantes, así como de formación específica sobre este aspecto para los educadores implicados en su educación.

El quinto trabajo, por su parte, y centrándose en el clima creativo como una forma intencional de promover la creatividad en el contexto educativo, analiza las representaciones de este en el aula (incluida la autopercepción de la creatividad en este contexto). Para ello se aplica la Escala de Clima para la Creatividad en el Aula a 245 estudiantes de 4º año de escolaridad en el norte de Portugal. Los datos ponen de manifiesto diferencias estadísticamente significativas para cada una de las condiciones estudiadas (el género de los estudiantes, el sistema público o privado de las escuelas en cuestión, así como la zona rural o urbana en la que se ubicaban).

El sexto trabajo tiene como objetivo conocer la correlación entre los capitales educativos y de aprendizaje y los recursos de Confianza en la propia competencia, Afrontamiento al Fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad en alumnos con y sin alta

capacidad. Se concluye que existen diferencias significativas entre los alumnos con y sin alta capacidad.

El séptimo y último trabajo pretende analizar la percepción que tienen los profesionales de la salud sobre los motivos por los que acuden los niños y adolescentes con Altas Capacidades Intelectuales a las consultas y sobre los diagnósticos relacionados con estas, así como su percepción acerca de la doble excepcionalidad. Para ello se analizan los datos cualitativos recogidos por medio de encuesta mediante el empleo del método Reinert, concluyendo que los profesionales de la salud requieren de una mayor formación sobre las Altas Capacidades Intelectuales.

**CRIATIVIDADE E RESILIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA**

**CREATIVITY AND RESILIENCE IN HIGHER EDUCATION: A STUDY IN THE
AUTONOMOUS REGION OF MADEIRA**

Sara Agrela*, Soraia Garcês e Margarida Pocinho*****

*Universidade da Madeira, sara.agrela@staff.uma.pt

** Universidade da Madeira e Research Center for Tourism, Sustainability and Well-being (CinTurs) da Universidade do Algarve; Outermost Regions Sustainable Ecosystem for Entrepreneurship and Innovation (OSEAN) research group. (Autor de Correspondência),

*** Universidade da Madeira e Research Center for Tourism, Sustainability and Well-being da Universidade do Algarve

Criatividade e resiliência no ensino superior: um estudo exploratório na região autónoma da Madeira

Resumo

Na Psicologia Positiva, tanto a criatividade como a resiliência são consideradas utensílios cruciais para o desenvolvimento saudável dos indivíduos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Yunes, 2003). Neste estudo, pretende-se explorar as variáveis criatividade e resiliência na comunidade do ensino superior. A amostra é constituída por 326 participantes com 17 anos ou mais. No que respeita aos instrumentos utilizados, foi aplicada a Escala de Personalidade Criativa – Forma Reduzida, de Pocinho et al. (2020) e a *Measuring State Resilience*, adaptada para a população portuguesa por Martins, em 2005 (Teixeira, 2014). Os resultados indicam que existe uma associação/correlação positiva entre a criatividade e a resiliência; os indivíduos do género feminino são mais resilientes; os indivíduos mais velhos são mais resilientes e tendencialmente mais criativos; os indivíduos que possuem o ensino superior são mais criativos; os docentes são mais resilientes do que os estudantes e do que os investigadores; os docentes são mais criativos do que os estudantes. Implicações práticas são também apresentadas e discutidas.

Palavras-chave: *Criatividade, Resiliência, Bem-Estar, Ensino Superior.*

Creativity and resilience in higher education: a study in the autonomous region of Madeira

In Positive Psychology, creativity and resilience are considered crucial tools for the healthy development of individuals (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Yunes, 2003). This study explores variables such as creativity and resilience in the higher education community. The sample consists of 326 participants aged 17 or over. Regarding the instruments used, the Creative Personality Scale - Reduced Form, by Pocinho et al. (2020) and the Measuring State Resilience, adapted for the Portuguese population by Martins, in 2005 (Teixeira, 2014), were applied. The results showed that there is a positive association/correlation between creativity and resilience; female individuals are more resilient; older individuals are more resilient and tend to be more creative; individuals with higher education are more creative; teachers are more resilient than students and researchers; teachers are more creative than students. Practical implications are presented and discussed.

Key Words: *Creativity, Resilience, Well-Being, Higher Education.*

Creativity and resilience are important variables in Positive Psychology and are considered two strengths of the Human Being (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Yunes, 2003). Firstly, creativity can be considered a component that can promote professional, social, and personal well-being (Krentzman, 2013). However, when defining creativity, this definition is not consensual and has been challenging. Many definitions have emerged, with different meanings and focus according to different researchers (Becker et al., 2001). Therefore, creativity is a very complex concept, with more than 100 definitions already presented and identified (Meusburger et al., 2009). In an attempt to a definition, Malchiodi (1998) highlighted that creativity is the ability to bring something unique and new to existence. For Desetta and Wolin (2000), all individuals have imagination since the creative act is a *safe port* in times of crisis. Creativity is present in all sides of life, particularly in education and professional endeavors, being a crucial resource for us to deal efficiently with world problems and demands (Oliveira & Alencar, 2010). Nonetheless, creativity can also be seen as a phenomenon where a person creates something new that has some sort of value or usefulness (Amabile, 1996; Morais, 2001). Alencar (2007) defined creativity as something healthy to individuals and as an activity that brings pleasure and satisfaction, which is essential to people's mental health and emotional well-being. For Livingston (2010), individuals use creativity to create and produce in different

situations throughout their lives. On the other hand, Romo (2008) considers that the processes that involve creativity occur at an emotional, cognitive, and motivational level. According to Nogueira et al. (2015), creativity also implies personal skills.

According to Morais and Fleith (2017), creativity occurs in the interaction between processes, environment, and skills, in which something that is characterized by being useful and new in a given social context is generated. These authors argue that creativity is a continuous and dynamic process that takes place throughout the life span and that takes into account environmental, temporal, and individual aspects.

It is essential to think about the requirements of creativity, more specifically, to think about what makes an individual creative and how the creative process is explained (Morais & Fleith, 2017). In this sense, Rhodes, in 1961, proposed a conceptual scheme of creativity, considered as universal and that gives space for complexity: the framework called the 4 P's. In this conceptual work, the 4 P's of creativity are, namely, the product, the process, the environment, and the person, each of which characterizes a dimension of creativity. The person concerns the creative individual; the product refers to the result of creative production; the process, in turn, is the bridge between the product and the person, in which different stages can be identified, respectively, preparation, incubation, insight and verification; and, finally, the environment, which involves the essential conditions for creativity to exist

(Kaufman & Sternberg, 2010).

Other authors such as Gardner (1982, 1993), Runco (1997) and Sternberg (1988) have also made a fundamental contribution to the study of creativity. According to the perspective of Sternberg and Lubart (1999), creativity is the ability to produce something that is characterized by being original, unexpected, useful and adaptive. Creativity is defined as an important construct for the individual at various levels. It can be useful when faced with a problem at work or in everyday life. It should be noted that even at the level of society, creativity can lead to new inventions, arts, new products and movements (Sternberg & Lubart, 1999).

In turn, Hennessey and Amabile (2010) believe that a considerable part of researchers consider that creativity comprises the elaboration and construction of new products or ideas, fundamental for the subject or even for society. However, there is no agreement regarding the components that indicate beyond the value of the idea, the novelty, or even beyond the product produced.

Moving forward, resilience is assumed as a process of recovery in the face of adversity (Rutter, 2012). The concept of resilience, according to Masten (2014), emerged due to the need to understand why some people were able to achieve remarkable results after enormous adversity, while other people, in the same condition, were unable to achieve these results. Thus, in general, resilience is characterized by the ability of a person to adapt positively in the face of adversity,

which would imminently have a negative impact (Rutter, 2013). Walsh (2016) refers to the concept of resilience as an ability to recover and resist disruptive life challenges. According to this author, the concept of resilience has become significant in the field of mental health and developmental science over the last few decades (Walsh, 2016).

Therefore, resilience can be understood as the positive adaptation of an individual in the face of negative experiences (Masten & Gewirtz, 2008). Thus, resilience is a complex process, which concerns the ability to adapt in or after adversity, implying the idea of skill, inner strength and successful coping (Wagnild & Collins, 2009). On the other hand, resilience is negatively associated with the perception of stress, depression and anxiety (Wagnild & Collins, 2009).

Furthermore, Angst (2009) recognizes that an individual is resilient according to the choices he/she makes in a given context and may play an active role in the search for resources in the environment that involves him/her and himself/herself, to resolve conflicts. Also, Masten and Wright (2009), define resilience as an ability that is a consequence of an evolutionary and dynamic process, with different expressions in different cultures, varying according to people's stage of life, human nature and context.

Currently, creativity and resilience have been seen as relevant constructs and have received immense attention from science (Nakano & Wechsler, 2006; Oliveira et al., 2008) and several authors have approached creativity as a factor of

crucial protection, seen as one of the many forms of resilience expression (Firestone, 2013; Lynch et al., 2013; Metzel, 2007; Metzel & Morrell, 2008; Morelato et al., 2012; Wolin & Wolin, 1993).

Creativity and resilience can be understood as reciprocal processes, since creativity, in addition to being a component of resilient behavior, also produces resilience (Prescott, et al, 2008). The involvement of individuals in creative activities helps them to improve their resilience skills (Prescott et al., 2008). However, there is a huge lack of studies that analyze creativity and resilience, simultaneously (Oliveira & Nakano, 2011). Thus, with this work we aim to develop an exploratory study to analyze creativity and resilience in higher education community.

METHOD

Participants

This study is composed of a sample of 326 individuals (N=326), of which 221 are female (68%), 104 are male (32%) and one was not identified. Regarding age, 39.6% of individuals are between 17 and 25 years old; 26.4% are between 26 and 38 years old, 21.5% are between 39 and 51 years old; 11.7% are between 52 and 64 years old; and 0.9% of individuals are more than 65 years old. With regard to educational qualifications, it is observed that 37.7% (123) do not have higher education, while 62.3% (203) have higher education. Considering this variable, a deeper descriptive analysis showed that 42.8% of those who do not have higher education are students, and 59.4% are non-

teaching staff. Of those who affirmed having a higher education degree, 36.5% have a bachelor's degree and 20.7% a master degree. All researchers and teaching staff have higher education. Regarding the sample as a whole, it is also verified that 44.8% of the sample belongs to students; 29.3% to the teaching class; 19.8% to public workers (of the academy); and 6.2% to researchers. With regard to the training area, 31.4% belong to social sciences; commerce and law; 16.6% belongs to education; 12.3% belongs to science; mathematics, and information technology; 11.7% belongs to engineering, transport and construction industries; 10.8% belongs to arts and humanities; 7.4% belongs to health and social protection; 2.8% belongs to services; and 7.1% belongs to other areas of training or these were not identified.

Instruments

Creative Personality Scale. The Creative Personality Scale – Reduced Form was used, constructed and validated by Pocinho et al. (2020), which refers to the reduced version of the Creative Personality Scale (CPE) built and validated by Garcês et al. (2015). This is an instrument used to measure creative personality characteristics. It has 30 items, distributed on a five-point Likert scale, ranging between “strongly disagree” and “strongly agree”. Items of the scale are, for example: “I appreciate new ideas” – item 1 – and “I appreciate activities that allow me to have many ideas” – item 7. The full scale presented an adequate *goodness-of-fit* for exploratory factor analysis (KMO = .95)

and obtained an explained variance of 31.18 %. It also demonstrates robust reliability, with a *Cronbach's alpha* of .92 (Garcês et al., 2015). In turn, the Creative Personality Scale – Reduced Form is composed of nine items, distributed on a five-point Likert scale, situated between “totally disagree” and “totally agree”. It has good reliability, with a *Cronbach's alpha* equal to .86 and an explained variance of 48.08% (Pocinho et al., 2020).

Measuring State Resilience. The Measuring State Resilience is one of the scales of the Measuring State and Child Resilience Inventory, built by Chok C. Hiew (1998). The adapted version of the Measuring State and Child Resilience Inventory for Portugal followed the structure of the original inventory, presenting an acceptable internal consistency coefficient (*Cronbach's alpha* value is .743). This inventory is regarded as a referential to the Resilience Checklist by Grotberg (1995). This Grotberg model assumes the existence of three sources of resilience, listed as personal and social abilities and as competences (I can factor); internal or personal strengths (I am factor); and the roles and relations that the person plays (I have factor). Thus, the inventory is used to assess the intensity of resilience in subjects (Fonseca & Queirós, 2010).

The Measuring State Resilience was adapted and validated for the Portuguese population by Martins (2005; Teixeira, 2014). This scale consists of 14 items, distributed on a five-point Likert scale, situated between “strongly disagree” and

“strongly agree”. This Portuguese version is composed by two factors: the factor (I am/I can), consisting of ten items and the factor (I have), consisting of four items. The first factor has a *Cronbach's alpha* of .72 and the second factor has a *Cronbach's alpha* of .65 (Fonseca & Queirós, 2010). Overall, the scale presented a good adaptability for exploratory factor analysis ($KMO = .85$) and obtained an explained variance of 40.27%. It has good validity and reliability characteristics, with a *Cronbach's alpha* of .735 (Fonseca & Queirós, 2010).

Procedure and Data Analysis

The current study regards a part of a master's thesis (Agrela, 2020) included in the Project “The Psychological Well-being in Madeiran Society”, inserted in the Research Center in Regional and Local Studies (CIERL) of the University of Madeira.

At first, the authorization request was sent, by written email, to the University of Madeira Rector, in order to authorize the application of the scales to teachers, students and employees. After authorization was granted, data collection was made available to the entire educational community in a period between January and June of the 2019/2020 school year. The study was promoted through electronic platforms, in google forms format. In particular, dissemination of the study was made through e-mail and social media (for example, Facebook). Confidentiality and anonymity were guarantee to all participants, and the participation on the study was completely voluntary.

After data collection, statistical software SPSS 26.0 was used, and, consequently, the statistical analysis was carried out. It should be noted that new variables were built following the retrieved data. For example, the training area was a built variable based on the National Classification of Education and Training Areas. Also, the educational qualifications variable was built considering participants' responses to the item regarding their own qualifications. Therefore, the group identified as not having higher education was composed of individuals who affirmed that they did not have a complete degree in higher education (below a bachelor's or undergraduate degree, including technicians, students who had not finished yet any degree, etc). The group with higher education was composed of individuals who identified themselves as having already a higher education degree (bachelor, master

or Ph.D.).

RESULTS

Descriptive Statistics

As can be seen in Table 1, the sample presented creativity levels between 10 and 45 values, with an average of 37.24 and a standard deviation of 5.07 ($M=37.24$, $SD=5.07$). About the global results of resilience, the values of individuals range from 13 to 75, with a mean of 60.32 and a standard deviation of 8.93 ($M=60.32$, $SD=8.93$). Regarding resilience factors, the subjects in the sample presented levels for the first factor I am/I can between 10 and 50, with an average of 39.97 and a standard deviation of 6.22 ($M=39.97$, $SD=6.22$); and for the second factor I have, levels between 5 and 25 were achieved, with a mean of 20.46 and a standard deviation of 3.31 ($M=20.46$, $SD=3.31$).

Table 1
Descriptive statistics

Statistics	Creativity	Resilience	Resilience Factor I am/I can	Resilience Factor I have
Mean	37.24	60.32	39.97	20.46
Standard deviation	5.07	8.93	6.22	3.31
Minimum	10.00	13.00	10.00	5.00
Maximum	45.00	75.00	50.00	25.00

Correlational and Inferential Statistics

Regarding the sample under study, it was possible to assume normality, since according to the central limit theorem for large samples ($n>30$), they tend to be

normal (Burdenski, 2000; Pestana & Gajeiro , 2008). In this sense, the larger the sample size, the closer the distribution to the mean or the sum of its values will be to a

normal distribution (Reis, 2016). Thus, it was decided to use parametric statistics to perform the correlational and inferential analysis. In this sense, Pearson's correlations, the *t*-student test for the comparison of means, and the two-way ANOVA were used. MANOVA test was applied to look for interaction effects between the main variables, however assumption for homogeneity of covariances was not met for the I have factor ($p < .05$); thus, this analysis could not be carried out.

Intergroup Differences

Gender. Regarding gender, it was found that there is a statistical significance for the resilience factor I have, meaning that there are significant differences between females and males, $t(323) = 3,787$, $p < .01$, where women are shown as more resilient ($M=20.91$; $SD=3.24$), compared to men ($M=19.45$; $SD=3.23$). For the creativity variable, no significant differences were found regarding gender.

Educational Qualifications.

Individuals who have higher education differ significantly from individuals who do not have higher education, in terms of creativity, with $t(324) = -4,246$, $p < .01$. From this perspective, it is possible to observe that individuals who have higher education are more creative ($M=38.15$; $SD=4.08$), compared to individuals who do not have higher education ($M=35.75$; $SD=6.12$). Regarding the resilience variable and its factors, no significant differences were found in relation to educational qualifications.

Age. It was possible to verify that the resilience factor I am/I can influence age, with a *p*-value of .028, with $F(4) = 2.760$, $p < .05$. In the resilience factor I am/I can, individuals aged between 17 and 25 years and individuals aged between 52 and 64 years differ significantly from each other (3.37 points favorable to ages between 52 and 64 years, $p = .035$). It was observed that for the creativity variable, there are no significant differences regarding age.

Training Area. Regarding training area, it was possible to observe that this variable influences global resilience since its *p*-value is .001, with $F(7) = 3.772$, $p < .05$. Considering resilience, individuals from the education area ($M = 62.70$; $SD = 9.58$) differ significantly from individuals from the services area ($M = 50.00$; $SD = 19.07$), with 12.70 points in favor of the education area, $p = .002$; those in the area of social sciences, commerce and law ($M = 60.31$; $SD = 8.74$) differ from those in the area of services ($M = 50.00$; $SD = 19.07$), with 10.31 points in favor of the area of social sciences, commerce and law, $p = .020$; those in the area of health and social protection ($M = 63.29$; $SD = 5.61$) differ from those in the area of services ($M = 50.00$; $SD = 19.07$), with 13.29 favorable points for the area of health and social protection, $p = .003$; and those from other training areas or from unidentified areas ($M = 63.22$; $SD = 9.61$) differ from those in the service area ($M = 50.00$; $SD = 19.07$), with 13.22 points favorable to other areas or not identified, $p = .004$. It was also possible to observe that the training area influences the resilience factor I am/I can, with a

significance of .000, with $F(7) = 3.936, p < .05$. In this sense, there are statistically significant differences between individuals in the area of education ($M = 42.25; SD = 5.13$) and individuals in the area of services ($M = 33.22; SD = 13.75$), with 9.02 points in favor of the area of education, $p = .001$; between those in the area of health and social protection ($M = 41.83; SD = 4.21$) and those in the area of services ($M = 33.22; SD = 13.75$), with 8.61 favorable points for the area of health and social protection, $p = .008$; and, among those from other training areas or from unidentified training areas ($M = 41.91; SD = 6.84$), and those from the service area ($M = 33.22; SD = 13.75$), with 8.69 favorable points for the other areas or not identified, $p = .008$. From this analysis it was also possible to see that training area influences significantly the I have resilience factor, with a p -value of .001, with $F(7) = 3.640, p < .05$. There are statistically significant differences between individuals in the area of education ($M = 21.24; SD = 3.07$) and individuals in the area of services ($M = 16.78; SD = 6.36$), with 4.46 points in favor of the area of education, $p = .004$; between those in the area of social sciences, commerce and law ($M = 20.72; SD = 3.17$) and those in the area of services ($M = 16.78; SD = 6.36$), with 3.94 points in favor of the area of social sciences, commerce and law, $p = .014$; between those in the area of health and social protection ($M = 21.46; SD = 2.59$) and those in the area of services ($M = 16.78; SD = 6.36$), with 4.68 favorable

points for the area of social sciences, commerce and law, $p = .007$; and, other training areas or unidentified training areas ($M = 21.30; SD = 3.31$) and those in the service area ($M = 16.78; SD = 6.36$), with 4.53 favorable points for other or unidentified areas, $p = .011$. With regard to the creativity variable, no statistically significant differences were found regarding the variable in the analysis, $F(7) = 1.316, p = .242$.

Profession. It was possible to see that profession influences the I am/I can resilience factor, with a significance of .001, with $F(3) = 5.816, p < .05$. In the I am/I can resilience factor, teachers ($M = 41.74; SD = 4.99$) differ from students ($M = 39.03; SD = 6.42$) (2.72 favorable points for teachers, $p = .005$) and teachers ($M = 41.74; SD = 4.99$) differ from researchers ($M = 36.75; SD = 4.93$) (4.99 favorable points for teachers, $p = .006$). It was also found that profession influences creativity, with a significance of .015, with $F(3) = 3.522, p < .05$. In creativity, teachers ($M = 38.51; SD = 3.73$) differ from students ($M = 36.37; SD = 5.38$) (2.14 favorable points for teachers, $p = .008$).

Correlations

One of the main goals of this study is to investigate and explore the relationship between creativity and resilience. In this sense, we opted for the analysis of Pearson's correlation and the results of this can be found in Table 2.

Table 2
Correlation between creativity and resilience

		Creativity	Resilience	Resilience	
				Factor <i>I am/I can</i>	Factor <i>I have</i>
Creativity	<i>r</i>	1	.607**	.648**	.427**
	Sig.		.000	.000	.000
Resilience	<i>r</i>		1	.949**	.800**
	Sig.			.000	.000
Factor <i>I am/I can</i>	<i>r</i>			1	.577**
	Sig.				.000
Factor <i>I have</i>	<i>r</i>				1
	Sig.				

Note: ** $p < .01$.

By observing Table 2, it can be seen that, for the variables creativity and global resilience, Pearson's correlation coefficient has a value of .607 (60.7%), and the level of significance is .000. The correlation is positive and significant, with $r = .607, p < .001$. Thus, we can say that variables creativity and resilience are positively related (Table 2). It is also observed that, for the creativity variable and the resilience factor I am/I can, it is possible to see a positive and significant correlation, since, $r = .648, p < .001$. For the creativity variable and the resilience factor I have, we found that there is a positive and significant correlation, with $r = .427, p < .001$. Thus, we can say that the creativity variable and resilience factors are positively related (Table 2).

DISCUSSION

Regarding the association between creativity and resilience, in the current study we found that these variables are positively correlated, that is, the most creative

individuals are simultaneously more resilient, and the most resilient individuals are simultaneously more creative. The same happens with the two resilience factors (I am/I can factor, and I have factor). These factors are positively related to creativity. In a study by Jovanovic and Brdaric (2012) it was found that the most curious individuals express high levels of life satisfaction and psychological adaptation.

Considering the influence of gender on creativity and resilience, in this study it was possible to observe that there were statistically significant differences between females and males for the resilience factor I have, meaning that in this study females showed more resilience when compared to males. For the other resilience factor, I am/I can, although no statistically significant differences were found between genders, it was observed that female individuals exhibit higher means of resilience when compared to males. These results are in agree with the literature, since, in a study developed by Sun and Stewart (2007), a superior and more positive emotional and

social development has been seen in females. This positive and superior emotional and social development in females contributes to a more positive and higher quality adaptation of women to adversities in adult life (Werner, 2013). Regarding creativity, no statistically significant differences were found between genders, which is in line with what is found in the literature. According to Kemmelmeier and Walton (2016), studying creativity gender differences it is assumed to be a complex topic, in which there is a lot of controversy, not allowing the literature to reach consistent conclusions on the topic. From this perspective, several studies do not find significant differences between creativity and gender (Ayyıldız-Potur & Barkul, 2009; Baer & Kaufman, 2008; Sayed & Mohamed, 2013).

With regard to the influence of age on creativity and resilience, in this investigation it was found that older individuals are more resilient than younger individuals, regarding the resilience factor I am/I can. In studies that aim to assess resilience in older adults, it was possible to conclude that resilience has the potential to increase in adulthood, based on the effect of previous attempts to deal with adversities (Bauman et al., 2001; Wagnild & Collins, 2009). In the studies by Byun and Jung (2016), it was possible to observe that healthy or “successful” aging has a positive correlation or relationship with the resilience variable. Regarding creativity, although in this study no statistically significant differences were found regarding age, it was found that it tends to

increase slightly with age that is, older individuals have higher means than younger individuals. In this line of thought, according to Goleman et al. (1992), creativity can become more pronounced and stronger with increasing age if the individual continues to focus on his/her goals. Thus, although creativity is often considered to reach its potential before the age of 40, it is possible to create exceptional results in all age groups (Seabra, 2007).

Regarding the influence of educational qualifications on creativity and resilience, we observe significant differences for creativity. Thus, individuals who have higher education are more creative than individuals who do not have higher education. This result is in line with the literature, since, according to Kimberly and Evanisko (1981), the educational qualifications are positively associated with innovation and creativity. In a study carried out by Mostafa (2005), it was possible to also see that innovative and creative potential increases as literacy levels increase.

With this exploratory study, we can observe that, overall, there is a positive association/correlation between creativity and resilience; that female individuals are more resilient; that older individuals are more resilient and tend to be more creative; individuals with higher education are more creative; that teachers are more resilient than students and researchers; and, that teachers are more creative than students.

However, the study has also had some limitations, namely, the non-random convenience sampling method, a condition

that limits the generalization of the results to the population; the collection of data in time during the "COVID-19 pandemic"; the fact that the sample has a small number of few researchers. In this sense, it would be important to carry out future studies with this population to analyze more in-depth the results obtained in the current study. Thus, we consider important for future studies to explore other variables that may explain resilience, in addition to creativity and gender. It would also be crucial to extend this study to the general population, as well as to other regions of the country, to better explore the relationship between this study variables, since there are few studies that analyze the relationship between creativity and resilience, we consider an asset to the field of psychology to carry out more studies on this topic.

It is important to point out that the relationship that can be established between resilience and creativity is of immense value, since it allows professionals from different areas to obtain and consolidate a series of useful knowledge for the

development of both programs and directed projects for the recovery of individuals who experience adverse situations (Oliveira & Nakano, 2014). In this way, the relationship between these variables presents itself as a resource capable of offering the opportunity to discover adaptive solutions and obtain more efficient responses in an environment that is assumed to be unfavorable (Lubart, 2007), as well as contributing to a more suitable adaptation to the situations (Luthar, 2006), and would act as a crucial protective factor (Firestone, 2013; Lynch et al., 2013; Metzel, 2007; Metzel & Morrell, 2008; Morelatto et al., 2012; ; Wolin & Wolin, 1993). In a time where creativity and resilience seem to be so important to promote well-being in different environments, the current study brings small but important insights about the relationship between them and how individual/social variables can also be of great importance for the development of creativity and resilience in higher education.

REFERENCES

- Agrela, S. (2020). Criatividade e resiliência no ensino superior [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. DigitUMa. <http://hdl.handle.net/10400.13/3104>
- Alencar, E. M. (2007). Criatividade no contexto educacional: três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45-49. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722007000500008>
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview Press.
- Angst, R. (2009). Psicologia e resiliência: uma revisão da literatura. *Psicología Argumento*, 27(58), 253-260. https://doi.org/10.7213/psicolargum_v27i58.20225
- Ayyıldız-Potur, A., & Barkul, O. (2009). Gender and creative thinking in education: a theoretical and experimental overview. *ITU Journal of the Faculty of Architecture*, 6(2), 44-57.
- Baer, J., & Kaufman, J. C. (2008). Gender differences in creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75–105. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01289.x>
- Bauman, S., Adams, J. H., & Waldo, M. (2001). Resilience in the oldest-old. *Counseling and Human Development*, 34(2), 1-19.
- Becker, M., Roazzi, A., Madeira, M., & Arend, I. (2001). Estudo exploratório da conceitualização de criatividade em estudantes universitários. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, 14, 571-579. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000300012>
- Burdenski, T. (2000). Evaluating, univariate, bivariate, and multivariate normality using graphical and statistical procedures. *Multiple Linear Regression Viewpoints*, 26(2), 15- 28.
- Byun, J., & Jung, D. (2016). The influence of daily stress and resilience on successful ageing. *International Nursing Review*, 63(3), 482-489.
- Desetta, A., & Wolin, S. (Eds.). (2000). *The struggle to be strong: true stories by teens about overcoming tough times*. Free Spirit Publishing.
- Firestone, S. (2013). *Art as a catalyst for resilience in women artists given a medical diagnosis*. Doctorial Thesis, Lesley University.
- Fonseca, E. P. A. M., & Queirós, P. J. P. (2010). Propriedades psicométricas do inventário measuring state and child resilience. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 525-535.
- Garcês, S., Pocinho, M., Jesus, S., Viseu, J., Imaginário, S., & Wechsler, S. (2015). Estudo de validação da escala de personalidade criativa. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 40(2), 17-24.
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind & Brain. A cognitive approach to creativity*. Basic Books SAGE Publications.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. Basic Books SAGE Publications.
- Goleman, D., Kaufman, P., & Ray, M. (1992). The art of creativity. *Psychology Today*, 25(2), 40-47.
- Hennessey, B., & Amabile, T. (2010). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 61, 569-598.

- <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100416>
- Jovanovic, V., & Brdaric, D. (2012). Did curiosity kill the cat? Evidence from subjective well-being in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 380-384.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.10.043>
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2010). *The cambridge handbook of creativity*. Cambridge University Press.
- Kemmelmeier, M., & Walton, A. P. (2016). Creativity in men and women: threat, other- interest, and self-assessment. *Creativity Research Journal*, 28(1), 78-88.
- Kimberly, J. R., & Evanisko, M. J. (1981). Organizational innovation: the influence of individual, organizational, and contextual factors on hospital adoption of technological and administrative innovations. *Academy of Management Journal*, 24(4), 689-713. <https://doi.org/10.2307/256170>
- Krentzman, A. R. (2013). Review of the application of positive psychology to substance use, addiction, and recovery research. *Psychology of Addictive Behaviors*, 27(1), 151-165.
<https://doi.org/10.1037/a0029897>
- Livingston, L. (2010). Teaching creativity in higher education. *Arts Education Policy Review*, 111, 59-62.
<https://doi.org/10.1080/10632910903455884>
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da criatividade*. Artmed.
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: a synthesis of research across five decades. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology* (pp. 739-795). John Wiley & Sons, Inc.
<https://doi.org/10.1002/9780470939406.ch20>
- Lynch, M., Sloane, G., Sinclair, C., & Bassett, R. (2013). Resilience and art in chronic pain. *Arts & Health*, 5(1), 51-67.
<https://doi.org/10.1080/17533015.2012.693937>
- Malchiodi, C. (1998). *The art therapy sourcebook*. Lincolnwood, IL: Lowell House.
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85(1), 6-20.
<https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2008). Vulnerability and resilience in early child development. In K. McCartney & D. Phillips, D. (Eds.), *Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (pp. 22-41). Blackwell Publishing.
<https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch2>
- Masten, A. S., & Wright, M. (2009). Resilience over the lifespan: developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. W. Reich, A. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213-237). Guilford Publications.
- Metzl, E. S. (2007). Exploration of creativity and resiliency in survivors of hurricane Katrina. *Florida State University Libraries*, 3-245.
- Metzl, E. S., & Morrell, M. A. (2008). The role of creativity in models of resilience: theoretical exploration and practical applications. *Journal of Creativity in Mental Health*, 3(3),

- 303–318.
<https://doi.org/10.1080/15401380802385228>
- Meusburger, P., Funke, J., & Wunder, E. (2009). *Milieus of creativity: an interdisciplinary approach to spatiality of creativity*. Springer.
- Morais, F. (2001). *Definição e avaliação da criatividade: uma abordagem cognitiva*. Braga, Universidade do Minho.
- Morais, M. F. & Fleith, D. S. (2017). Conceito e avaliação de criatividade. In L. S. Almeida (Org.), *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 19-44). CERPSI.
- Morelato, G., Carrada, M., & Ison, M. (2012). Creatividad gráfica y atención focalizada en niños víctimas de maltrato infantil. *Liberabit Revista de Psicología*, 19(1), 81-91.
- Mostafa, M. (2005). Factors affecting organisational creativity and innovativeness in Egyptian business organisations: an empirical investigation. *Journal of Management Development*, 24(1), 7-33.
<http://dx.doi.org/10.1108/02621710510572326>
- Nakano, T., & Wechsler, S. M. (2006). Teste brasileiro de criatividade figural: proposta de instrumento. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 103-110.
- Nogueira, S., Almeida, L., Garcês, S., Pocinho, M., & Wechsler, S. (2015). The style troika model: a structural model of the thinking and creating styles scale. *The Journal of Creative Behavior*, 50(4), 333–346.
<https://doi.org/10.1002/jocb.81>
- Oliveira, E., & Alencar, E. (2010). Criatividade e escola: limites e possibilidades segundo gestores e orientadores educacionais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 245-260.
<https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200007>
- Oliveira, M. A., & Nakano, T. (2011). Revisão de pesquisas sobre criatividade e resiliência. *Temas em Psicologia*, 19(2), 467-479.
- Oliveira, M. A., & Nakano, T. (2014). Criatividade e resiliência na vida de Nise da Silveira. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 14(2), 497–523.
<https://doi.org/10.12957/epp.2014.12650>
- Oliveira, M. A. D., Reis, V. L. D., Zanelato, L. S., & Neme, C. M. B. (2008). Resiliência: análise das publicações no período de 2000 a 2006. *Psicologia: ciência e profissão*, 28(4), 754-767.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo.
- Pocinho, Garcês, Jesus, Viseu e Miguel-Tobal (2020). Psychometric study of the short form of the creative personality scale. *Psicologia*, 34(1), 345-353.
<https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i1.1681>
- Prescott, M. V., Sekendur, B., Bailey, B., & Hoshino, J. (2008). Art making as a component and facilitator of resiliency with homeless youth. *Art Therapy*, 25(4), 156–163.
<https://doi.org/10.1080/07421656.2008.10129549>

- Reis, M. S. (2016). *Estatística para a melhoria de processos: a perspectiva seis sigma*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Romo, M. (2008). Creatividad en los dominios artístico y científico y sus correlatos educativos. In M. F. Morais & S. Bahia (Eds.), *Criatividade: Conceito, Necessidades e Intervenção* (pp. 65-90). Psiquilíbrios Edições.
- Runco, M. A. (1997). *The creativity research handbook*. Hampton Press.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Rutter, M. (2013). Annual research review: resilience–clinical implications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474-487. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x>
- Sayed, E. M., & Mohamed, A. H. (2013). Gender differences in divergent thinking: use of the test of creative thinking-drawing production on an Egyptian sample. *Creativity Research Journal*, 25(2), 222-227. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.783760>
- Seabra, J. M. (2007). *Criatividade*. Universidade de Coimbra, Portugal. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0104.pdf>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sternberg, R. J. (1988). *The nature of creativity*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: prospects and paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-16). Cambridge University Press.
- Sun, J., & Stewart, D. (2007). Age and gender effects on resilience in children and adolescents. *International Journal of mental health promotion*, 9(4), 16-25.
- Teixeira, A. V. B. (2014). *Resiliência e estresse em pais de crianças com perturbações do espetro do autismo*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.
- Wagnild, G. M., & Collins, J. A. (2009). Assessing resilience. *Journal of Psychosocial Nursing*, 47(12), 28-33.
- Walsh, F. (2016). Family resilience: a developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(3), 313-324. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1154035>
- Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies?. In *Handbook of Resilience in Children* (pp. 87-102). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_6
- Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity*. Villard Books.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicología positiva e resiliencia: o foco no indivíduo e na família. *Psicología em Estudo*, 8, 75-84. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300010>

LA FRUSTRACIÓN EN FAMILIAS CON HIJAS E HIJOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

FRUSTRATION IN FAMILIES WITH GIFTED CHILDREN

María Clara Chavarín García Prieto * y Martha Beatriz Moreno-García **

* Maestría en Salud Mental de la Infancia y la Adolescencia facultad de psicología y educación, Universidad Autónoma de Querétaro

mtf.chavarin@gmail.com

** Docente de tiempo completo, facultad de psicología y educación, Universidad Autónoma de Querétaro.

betymorgar@hotmail.com

Agradecimientos

A todos los padres y madres participantes de esta investigación cuya preocupación y ocupación por ser mejores tutores permite seguir descubriendo y aprendiendo sobre las aaccii.

La frustración en familias con hijas e hijos con altas capacidades intelectuales

Resumen

Diversos estudios se han enfocado en los niños, niñas y adolescentes que presentan altas capacidades intelectuales (aaccii) buscando conocer sus características y necesidades, lo que ha permitido desarrollar estrategias para asegurar un mejor desarrollo para esta población. Dentro de la investigación se ha identificado que este grupo presenta a nivel emocional gran sensibilidad, perfeccionismo y baja tolerancia a la frustración que los lleva a mostrar expresiones emocionales exacerbadas cuando algo no sucede como lo esperan. Sin embargo, estas infancias se encuentran inmersas dentro de sistemas familiares en donde padres y madres participan no solo en la asistencia y cuidado, sino también como agentes formadores y modeladores de conductas que favorecen el proceso de adaptación al contexto. En este sentido, identificar el nivel de tolerancia a la frustración que padres y madres presentan permitirá ampliar el conocimiento de la dinámica familiar y la influencia que se presenta entre sus integrantes a partir de la retroalimentación al respecto de la frustración.

Palabras clave: *familia, frustración, superdotado, padres.*

Frustration in families with gifted children

Diverse studies have been focusing on children and teenagers with exceptional intellectual capabilities – gifted children – seeking to know their characteristics and needs which has enabled to develop strategies to assure better development for this population segment. Within the investigation, it has been identified that this group presents on an emotional level, great sensitivity, perfectionism, and low tolerance to frustration which makes them show exacerbated emotional reactions when things do not happen as they expect. However, these infants are immersed in family systems where the parents (father and mother) participate not only as providers and child sitters, but also as mentors and molders of behaviors that favor the adaptation process to their environments. In this sense, identifying the level of tolerance to frustration that parents could bear shall allow to amplifying the knowledge relative to the family dynamic and the influence existing among the family members from obtaining feedback relative to the frustration.

Key words: *Family, frustration, gifted children, parents.*

Las altas capacidades intelectuales –en lo sucesivo aaccii- se refieren a las capacidades excepcionales que un sujeto puede manifestar en una o varias áreas de conocimiento y en una o varias funciones cognitivas (Belda, 2012), entendiendo funciones cognitivas como aquellos procesos mentales que facilitan la adaptación a situaciones nuevas a partir de la modulación y el control de habilidades cognitivas básicas, las cuales incluyen habilidades motoras, lectura, memoria y lenguaje (Burgess, 1997). Por su parte el Consejo Europeo de Altas Capacidades menciona que las aaccii hacen referencia a un individuo o una población que presenta una o varias capacidades intelectuales y potencialidades por encima de la media, comparando lo anterior con su propio grupo de edad (Covarrubias, 2018). El estudio de las aaccii en la infancia se ha centrado en aspectos cognitivos, sociales y emocionales, buscando ampliar el conocimiento sobre sus características para diseñar estrategias que les permitan un desarrollo integral. Sin embargo, existen personas quienes están cercanas a estas infancias que han pasado desapercibidos: padres y madres (Campo et al., 2016; Flores et al., 2020; Moreno y Ortiz; 2020). Una vez que un hijo o hija es identificado con aaccii se pueden experimentar alegría, sorpresa, ansiedad, miedo, incertidumbre, preocupación, sentimientos de inadecuación e incapacidad al percibirse como progenitores con pocos recursos para enfrentar el reto de criarlos y experimentar diversas emociones y sentimientos, por ejemplo, frustración (Colangelo y Dettman,

1983; Guirardo, 2015; López-Aymes et al., 2014; Papadopoulos, 2021). Los progenitores de niños y niñas con aaccii reportan ansiedad y estrés toda vez que se enfrentan a situaciones particulares debido a las necesidades socioemocionales y cognitivas de estas infancias (Betancourt et al., 2022; López-Aymes et al., en Bazan y Butto, 2013; Rimlinger, 2016). Sus demandas los impulsan a buscar espacios extracurriculares que les aporten conocimientos para favorecer su formación académica, desarrollo social y emocional (Castellanos et al., 2015). México cuenta con escasos espacios enfocados hacia la atención de los progenitores con hijos e hijas con aaccii, por ejemplo, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) se implementa el Programa Encuentros (López-Aymes, Navarro y Vázquez, 2016). La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) cuenta con el Programa Adopte un Talento (PAUTA), que brinda acompañamiento a redes de familias, que, si bien no está orientado específicamente a niñeces con aaccii, ahí convergen varios con tal condición debido a que su interés por realizar proyectos de investigación científica. A partir del 2020, fecha en que se inicia la pandemia derivada del virus SARS-COVID 19, se implementó en línea el Programa de Orientación a Padres e Hijos con Altas Capacidades –PROPHAC- en modalidad virtual (Flores et al., 2021) para responder a la demanda de atención y acompañamiento a padres y madres de familia. En el programa Altas Capacidades UAQ, de la Universidad Autónoma de

Querétaro (UAQ) desde el 2018, el grupo Altas Capacidades Mx desde 2017 y en Genialmente desde el 2023, se llevan a cabo pláticas de orientación a padres, madres y cuidadores de estas infancias, pero tales esfuerzos todavía son insuficientes para la necesidad de orientación de dicha población.

El papel de los progenitores cobra gran relevancia ya que no sólo realizan funciones de atención, cuidado y protección a las infancias (Macías, 2013) sino también participan de forma activa en el modelado de conductas, en la transmisión de valores, creencias y cultura que los convierte en los principales agentes formadores y educadores (Aroca y Cánovas, 2012; Maya y López-Aymes, 2022; Sayi e Incen, 2019) de niñas y niños, para que al alcanzar la adultez, logren su adaptación a partir de reproducir conductas esperadas para su contexto (Nardone et al., 2013). La familia se identifica como una de las primeras matrices de aprendizaje de los individuos en donde se logra conocer cómo funciona el mundo y cómo interactuar con el propio contexto (Castellanos et al., 2015; Flores et al., 2018; Papadopoulos, 2021; Serebrinsky, 2012). Sin embargo, las familias también se ven expuestas a fenómenos que impactan sus procesos de crecimiento y adaptación. A nivel interno tales procesos se dan como resultado de la interacción entre los miembros de la familia. Acorde al modelo de la cibernetica que parte de la circularidad y retroalimentación, se ha identificado la influencia y modificación de pautas de comportamiento de sus integrantes como efecto de la interacción y comunicación con

los otros (Cebeiro y Waslawick, 2006), lo que provoca cambios en todo del sistema familiar (Nardone y Waslawick, 2001). A nivel externo, desde una postura ecológica se plantea que las familias -identificadas como microsistemas- se encuentran inmersas en diversos niveles de organización donde convergen varios contextos -o microsistemas-, como la escuela, grupo de pares, deportivos, culturales, etc., los cuales descansan sobre el macrosistema, donde la ideología, creencias, valores y cultura dan soporte al resto de los sistemas. Por ello, las familias continuamente se encuentran en adaptación e interacción con los diversos sistemas que la forman al interior y con los que converge al exterior (Bronfenbrenner, 1987). Aunado a dichas interacciones, padres y madres se enfrentan a hijas e hijos con gran curiosidad, deseos de aprender, altos niveles de energía y concentración, capacidad para razonar de manera compleja, maduración precoz, pensamiento simbólico-abstracto, capacidad de gestionar su propio aprendizaje, gran creatividad, imaginación, dominio del lenguaje y vocabulario, sentido del humor elaborado y complejo para su edad, elevado perfeccionismo, miedo al fracaso, altas expectativas tanto hacia sí mismos como hacia los demás, alta sensibilidad e intensidad emocional manifiesta frecuentemente por baja tolerancia a la frustración (Albes et al., 2013; Moreno y Ortiz, 2020; Rodríguez y Domínguez, 2015; Sánchez, 2013). Muestran reacciones emocionales intensas cuando sus deseos no se cumplen en el tiempo y forma deseada. Los progenitores

reportan preocupación por las reacciones exacerbadas de baja tolerancia a la frustración que observan en sus hijos e hijas y por las implicaciones en su proceso de adaptación (Moreno y Ortiz, 2020).

La frustración se define como la respuesta negativa de un organismo debido a un descenso en la calidad o en la cantidad de un reforzador del cual ya se contemplaba una expectativa, así como en la demora del mismo (Mustaca, 2018). Se genera cuando no es posible cubrir o satisfacer un deseo o un impulso provocando así un sentimiento de vacío o anhelo no satisfecho (López, 2009). Dicha respuesta se encuentra relacionada a la presencia de conductas agresivas y de ira (García et al., 2019; Rodríguez et al., 2015). Aunque todavía es un tema controversial y sin datos consensuados, se sabe que la heredabilidad de la inteligencia es alta (Sauce y Matzel, 2018). Si los progenitores tienen aaccii y no han sido identificados y/o no han recibido el apoyo oportuno y suficiente para manejar la frustración, pueden ser un modelo inadecuado para sus hijos respecto al autocontrol emocional.

Al retomar la visión ecológica y sistémica presente en la dinámica familiar, es posible suponer que las manifestaciones conductuales de frustración que niños y niñas con aaccii manifiestan son predominantemente aprendidas al interior de las familias desde la interacción entre sus integrantes. Por lo anterior, el objetivo del presente estudio fue identificar el nivel de frustración que prevalece en los progenitores de niñas y niños con aaccii.

MÉTODO

El presente estudio es exploratorio, no experimental transeccional de tipo descriptivo. Se realizó con una población no probabilística ya que participaron padres y madres integrantes del programa de enriquecimiento extraescolar denominado “Altas Capacidades UAQ” de la Universidad Autónoma de Querétaro. Dicho programa ofrece talleres vespertinos de enriquecimiento sobre temáticas de ciencia y arte a las niñas, niños y adolescentes integrantes, así como cursos a sus padres de familia para apoyarlos en su rol educativo. Uno de los requisitos de inclusión consiste en que se identificara que uno de sus hijos e hijas presenta aaccii. Debido a la contingencia sanitaria del virus SARS-COVID 19, las actividades del programa se realizaron en línea mientras se realizó el presente estudio. En total se contó con la participación de 90 padres de familia, 38 papás (42.2%) y 52 mamás (57.77%), todos ellos mexicanos y mexicanas residentes en su mayoría del estado de Querétaro, salvo dos mamás, una de ellas residente de Puebla y la otra en Chiapas quien también es de nacionalidad italiana (Tabla 1).

Tabla 1

Población padres y madres

Población	Participantes	Porcentaje
Padres	38	42.2%
Madres	52	57.77%

Nota: Total de participantes adultos

En estas familias se observó que el 38.29% son familias con hijos únicos, el 44.6% son familias con un hermano o hermana y con un hijo o hija con aaccii, y el

21.27% son familias con tres hijos; ya sea dos hermanos y una hermana, o dos hermanas y un hermano, y un hijo o hija con aaccii (Tabla 2)

Tabla 2

Cantidad de hermanos y hermanas

Familias con 1 hijo/hija	Familias con 2 hijos/ hijas	Familias con 3 hijos/hijas
38.29%	44.6%	21.27%

Nota: Total de integrantes hijos-hijas en las familias

En estas familias se encuentran identificados 49 niños y niñas con aaccii, de los cuales el 72.91% son niños y 27.08%

son mujeres. Lo anterior permite observar (tabla 3) una mayor prevalencia en la detección de niños que de niñas.

Tabla 3

Porcentaje de niños y niñas con aaccii en familias analizadas

Población	Participantes	Porcentaje
Niños	35	72.91%
Niñas	13	27.08%

Nota: Porcentaje género de niños y niñas con aaccii que están inmersos en dichas familias.

Respecto a los niños, se identificó que la edad de mayor prevalencia reportada fue 12 años, seguida de 9, 11 y 14 años,

mientras que las edades con menor prevalencia fueron 13, 5, 7, 8 y 10 años (Tabla 4).

Tabla 4*Porcentaje de edades de niños*

5 años	6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años	13 años	14 años
5.71%	14.2%	5.71%	5.71%	17.1%	5.71%	11.4%	22.8%	2.85%	8.57%

Nota: Porcentaje de edades de niños.

Respecto a las niñas, se identificó que la edad de mayor prevalencia reportada fue 7 años, seguida de 9 y 12 años, mientras

que las edades que no reportaron participantes fueron de 10 y 13 años (Tabla 5).

Tabla 5*Porcentaje de edades de niñas*

6 años	7 años	8 años	9 años	10 años	11 años	12 años	13 años	14 años	16 años
7.69%	23%%	7.69%	15.3%	0%	7.69%	15.3%	0%	7.69%	7.69%

Nota: Porcentaje de edades de niñas.

Instrumentos

Se utilizó el Cuestionario para la Evaluación de Adoptantes, Cuidadores, Tutores y Mediadores, CUIDA, el cual identifica las habilidades que tienen los progenitores o cuidadores para proporcionar atención y cuidado a personas en estado vulnerable. Dicho cuestionario se conforma de catorce variables de personalidad: altruismo, apertura, assertividad, autoestima, capacidad de resolver problemas, empatía, equilibrio emocional, independencia, flexibilidad,

reflexividad, sociabilidad, tolerancia a la frustración, capacidad de establecer vínculos afectivos o de apego y capacidad de resolución del duelo. Y de tres factores de segundo orden: cuidado responsable, cuidado afectivo, sensibilidad hacia los demás y un factor adicional, agresividad. Las puntuaciones obtenidas se reportan en eneatipos con una media de 5 que clasifican en las siguientes categorías: 9 muy alto; 7-8 alto; 4-5-6 medio; 2-3 bajo; y por último 1 muy bajo.

La aplicación se realizó en línea durante la

contingencia sanitaria derivada del virus SARS-COVID 19, a través de la plataforma de la editorial Tea Ediciones. Por delimitación del presente estudio, se analizó solamente la escala tolerancia a la frustración.

Procedimiento

Todas las reuniones se realizaron a través de la plataforma Zoom en horario matutino y vespertino dependiendo de la disponibilidad de los participantes. La evaluación se llevó a cabo en cuatro momentos. Primero, se realizó una junta informativa para explicarles las acciones a realizar, resolver dudas y solicitar el asentimiento informado de los padres, así como sus datos personales y de contacto para realizar la evaluación. Posteriormente, se llevaron a cabo dos reuniones para apoyar a padres y madres a responder el CUIDA. En tercera instancia, se les hizo

llegar a cada uno de los participantes los resultados a través de *whatsapp*. Finalmente, se tuvieron dos juntas más para resolver las dudas que generó la interpretación de los resultados. Todas las reuniones se realizaron a través de la plataforma Zoom en un horario matutino y vespertino considerando las actividades laborales de los participantes.

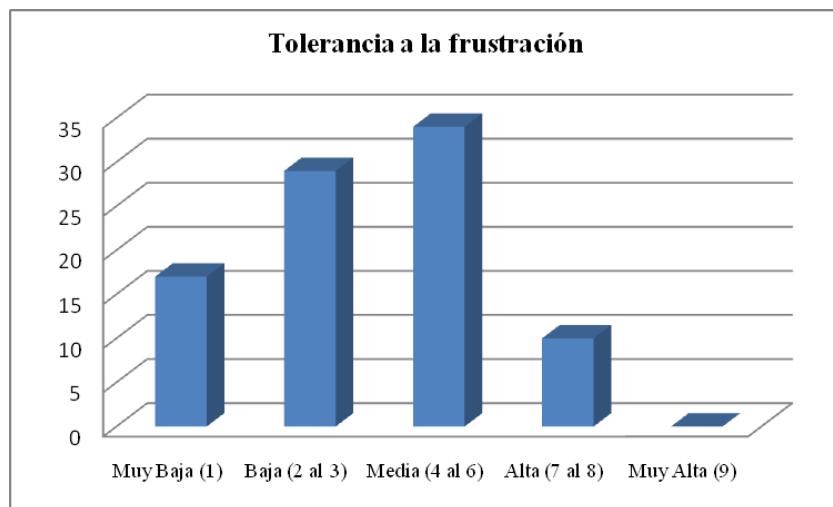
RESULTADOS

La prueba CUIDA analiza diversas habilidades, sin embargo, para efectos de esta investigación se consideró solamente la escala tolerancia a la frustración de la cual se obtuvo la frecuencia, así como la diferencia entre medias usando para ello la prueba T de Student dentro del programa Statistics Base –SPSS versión 26-.

Al realizar el análisis de frecuencia se obtuvieron los resultados que muestra el gráfico 1.

Gráfico 1

Tolerancia a la frustración



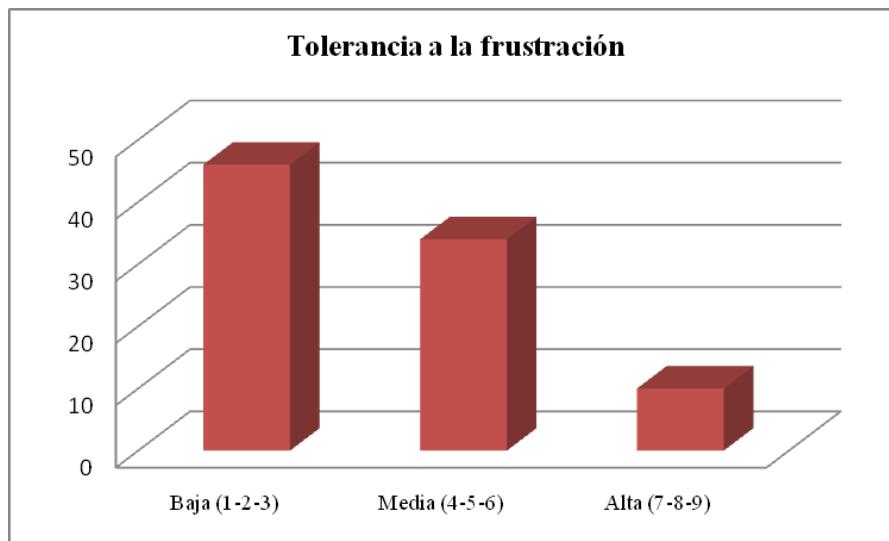
Nota: Análisis de frecuencia de las respuestas de los padres en la subescala de tolerancia a la frustración del test CUIDA presentado por categorías: muy baja, baja, media, alta y muy alta.

El 18.88% de los padres y madres obtuvieron puntuaciones con valor 1 que clasifica como muy baja, lo que implica que estas personas no soportan que las cosas no les salgan como esperan y de ser así, se percibe con angustia molestando más de lo debido. El 32.2% de los participantes se encontraron entre los valores del 2 al 3 que corresponde a una baja frustración, lo cual implica la dificultad de los mismos para aceptar y asimilar que las cosas no se cumplan según sus expectativas mostrando enfado. El 37.7% obtuvieron puntuaciones ubicados en la media siendo entre 4 y 6

dando cuenta que si bien pueden mostrarse molestos también logran analizar, reflexionar y gestionar su emoción aceptando nuevos cambios. El 11.11% mostraron puntuaciones del 7 al 8, clasificando en alta tolerancia a la frustración que indica un adecuado proceso de adaptación que si bien pueden manifestar cierta perturbación, consiguen reflexionar y no sufrir desajustes emocionales. Ninguno de los evaluados ni evaluadas reportó puntuaciones ubicadas en la clasificación de muy alta tolerancia a la frustración.

Gráfico 2

Tolerancia a la frustración, sumatoria en clasificación baja, media y alta.



Nota: Análisis de frecuencia de las respuestas de los padres en la subescala de tolerancia a la frustración del test CUIDA considerando la clasificación baja, media y alta.

El gráfico 2 muestra una agrupación diferente de los datos obtenidos en la subescala de Tolerancia a la Frustración para obtener una perspectiva más específica. El 51.11% de los padres y madres obtuvieron mayores puntuaciones dentro del rango del 1 al 3 que corresponde a la clasificación baja y muy baja. El 37.7% obtuvieron puntuaciones entre el 4 al 6 que corresponde a media, mientras que el 11.11% obtuvieron valores entre 7 al 9

siendo esto alta y muy alta. Lo anterior permite observar que un mayor porcentaje se encuentra dentro de los parámetros de baja tolerancia a la frustración lo cual implicaría dificultad para aceptar y asimilar cuando sus deseos y metas no se cumplen según lo deseado.

Al realizar el análisis en las medidas de tendencia central (tabla 6) se observan los siguientes resultados.

Tabla 6

Medidas de tendencia central

Medida	Valor
Media	3.777
Media grupo madres	3.73
Media grupo padres	3.84
Varianza	4.242
Desviación estándar	2.059

Nota: Valores obtenidos de las medidas de tendencia central.

Se realizó una la prueba T de Student del programa Statistics Base – SPSS- para comparar las medias obtenidas entre la población padres y madres (Tabla 7).

Tabla 7*Prueba de muestras independientes: T de Student*

	F	Sig.	t	gl	Sig. bilateral	Dif. medias
Varianzas iguales	.471	.494	-.252	88	.802	-.111
Varianzas diferentes			-.248	75.622	.804	-.111

Nota: Comparación de valores obtenidos entre grupos padres y madres.

Con base en el análisis estadístico no se encontraron diferencias significativas entre las medias de los padres y las madres por lo que se han asumido varianzas iguales con un estadístico $t = -.252$ con 88 gl. El nivel de probabilidad para este valor es de .802 y dado que no es menor a 0.05 el estadístico t no es significativo por tanto ambos grupos - padres y madres- presentaron niveles similares respecto a la tolerancia a la frustración sin que el género sea una variable a considerar en los resultados.

DISCUSIÓN

A partir de los datos obtenidos se identificó que la mayoría de los progenitores de niñas o niños con aaccii presentan baja tolerancia a la frustración cuando sus deseos, expectativas o metas no suceden en el tiempo y forma en que lo habían considerado, lo que provoca que se alteren y enfaden, disminuyendo su capacidad de adaptación a las condiciones del entorno. De manera contraria, quienes presentan una alta tolerancia a la frustración, si bien pueden mostrar perturbación, logran reflexionar sobre lo sucedido, lo que les permite mantener su

equilibrio emocional y realizar ajustes pertinentes para favorecer la adecuación a su entorno. Lo anterior lleva a considerar que, si las infancias con aaccii presentan características emocionales como lo son la alta sensibilidad e intensidad emocional, también existe una aportación derivada de los sistemas familiares en los que estas infancias habitan en donde observan la dificultad de padres y madres para gestionar sus emociones, especialmente la tolerancia a la frustración. Por lo que es posible que las características emocionales presentes en niños y niñas puedan ser exacerbadas a partir de reacciones observadas en la dinámica familiar. En este sentido, generar espacios para el acompañamiento, el aprendizaje y la regulación emocional de los progenitores podría impactar favorablemente en la regulación emocional de sus hijas e hijos con aaccii.

Es importante considerar que dichos resultados se encuentran mediados por agentes internos, como lo es la posibilidad de que muchos de los progenitores también presentan aaccii sin que hayan sido detectadas y, a su vez por agentes externos como lo es el tiempo de convivencia

anormal que se generó a partir del distanciamiento social establecido por la emergencia sanitaria derivada del virus SARS-COVID 19 que implicó la reclusión de las familias en sus hogares. Este aislamiento social generó que padres y madres se vieran inmersos en nuevas dinámicas donde ahora se convirtieron en tutores académicos sin contar con las habilidades y/o recursos didácticos necesarios para ello. Al mismo tiempo debían desarrollar sus actividades profesionales, lo cual en la mayoría de los casos incrementó la carga emocional e influyó en los datos de frustración que se obtuvieron. Toda vez que al momento de realizar el estudio las medidas de restricción y distanciamiento social tenían ya 7 meses de haberse implementado sin que al momento de dicha evaluación se tuviera la certeza sobre el tiempo faltante y la gravedad del virus SARS-COVID 19.

Con frecuencia los padres y madres reportan baja tolerancia a la frustración en sus hijas e hijos con aaccii, por lo que se consideró importante explorar el nivel de frustración que los progenitores de estas infancias presentan. Se considera que los resultados obtenidos enfatizan la importancia de que los progenitores tengan la oportunidad de reconocer su propio nivel de tolerancia a la frustración y la conveniencia de generar cambios a partir de la introducción de nuevas pautas comportamentales que permitan a las

familias aprender nuevas formas de interacción y gestión emocional, facilitando procesos de adaptación de sus integrantes. Es importante que la investigación e intervención con los progenitores de estas infancias continúe para aprender sobre la dinámica al interior de los sistemas familiares al generar espacios de aprendizaje que favorezcan su rol educativo y obtener mayor información sobre el contexto en la que estas infancias se desarrollan.

Dado que éste se realizó durante el periodo de contingencia derivado del virus SARS-COVID 19, no fue posible trabajar con los papás y mamás de manera presencial por lo que al enviar la prueba por correo electrónico muchos tuvieron dificultades técnicas y tecnológicas mayor tiempo en el proceso de aplicación. Sin embargo, los inconvenientes fueron resueltos. Algunos participantes no contestaron el cuestionario de manera inmediata, por lo que fue necesario enviarles recordatorios para que contestaran la prueba. Haber tenido que utilizar la modalidad en línea de obtener la información que permite la observación o interacción presencial con los participantes. Pese a ello, los participantes se mostraron satisfechos con sus resultados y consideraron que éstos reflejaban su nivel de tolerancia a la frustración.

REFERENCIAS

- Albes, C., Aretxaga, L., Etxebarria, I., Galende, I., Santamaría, A., Uriarte, B y Vigo, P. (2013). Orientaciones educativas. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Vitoria-Gasteiz. Departamento de educación, política, lingüística y cultura. Gobierno Vasco.https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_es_c_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/100012c_Pub_EJ_altas_capacidades_c.pdf
- Aroca, C., y Cánovas, P. (2012). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivos y de construcción conjunta: Revisión de las investigaciones. *Gredos. Repositorio Documental de la Universidad de Salamanca*, 149-176.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131100/Los_estilos_educativos_parentales_desde_.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bazan, A. y Butto, C. (Ed.). (2013). Niños y niñas con altas capacidades intelectuales y sus familias. *Psicología y Contextos Educativos. Horizontes Educativos*. Universidad Pedagógica Nacional
https://www.researchgate.net/profile/eAldo_Bazan_Ramirez/publication/316636253_Psicologia_y_Contextos_Educativos/links/5908f743aca72
- Bermejo, FA., Estévez, I., García, MI., García-Rubio, E., Lapastora, M., Letamendía, P., Parra, JC., Polo, A., Sueiro, MJ. y Velázquez de Castro. F. (2008). *Cuestionario para la evaluación de adoptantes, cuidadores, tutores y mediadores*.
- TeaEdiciones.
- Betancourt, J., Rodríguez -Navieras, E., Valadez, D. y Borges A. (2022). Valoración de los progenitores en socialización y comportamiento del alumnado de altas capacidades bajo un programa de agrupamiento. *Talincrea*. 9(17), 99-116.
http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/09_17/09_valoracion.pdf
- Belda, V. (2012). Alumnado con altas capacidades intelectuales: conceptualización, identificación e intervención desde el marco escolar y familiar. [Tesis de maestría. Universidad de Internacional de la Rioja].<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/170/TFG%20Belda%20Ribera.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
https://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf
- Burgess, P. W. (1997). Theory and methodology in executive functions research. En P. Rabbit (Ed.), *Methodology of frontal and executive function* (pp. 81- 111). Londres: Psychology Press.
https://www.researchgate.net/profile/ePaul-Burgess-2/publication/32888479_Theory_and_Methodology_in_Executive_Function_Research/links/5441340e0cf2e6f0c0f60440/Theory-and-Methodology-in-Executive-Function-Research.pdf

- Campo, M., Calonge, I., y Martínez, R. (2016). Regulación emocional y habilidades sociales en niños con altas capacidades intelectuales. [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/38843/1/T37656.pdf>
- Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A. M., y Hernández, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*. 33(2). 299-332. <https://www.redalyc.org/pdf/3378/337839590003.pdf>
- Ceberio, M., y Waslawick, P. (2006). *La Construcción del Universo*. Herder.
- Colangelo, N., y Dettman, D. (1983). A Review of research on parents and families of gifted children. *The Council for Excepcional Children*. 50(1), 20-27. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001440298305000103>
- 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?pid=S2448-85502018000200053&script=sci_arhtext
- Flores, J. F., Valadez, M. d., Borges, Á., & Betancourt, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Educación y Desarrollo*, 47, 115-122. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrolloanteriores/47/47_Flores.pdf
- Flores, J. F., Valadez, M. d., y Borges, Á. (2020). Efectos de un programa de orientación a padres de hijos con altas capacidades. *Talincrea*, 7(13), 33-47. http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/7_13/Efectos.pdf
- Flores, J.F., Valadez, M.D. y Betancour, J. (2021). Evaluación de la satisfacción de un programa de orientación para progenitores de hijos con altas capacidades en línea. *Talincrea*, 8(15), 33-49. http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/08_15/06_evaluacion.pdf
- García, C., Morón, I., y Echarte, L.E. (2019). Efecto de la frustración en seres humanos: un estudio conductual y psicofisiológico. [Tesis doctoral. Universidad de Pamplona] https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/58946/1/Tesis_GarciaRoda19.pdf
- Guirado, Á. (2015). *¿Qué Sabemos de las Altas Capacidades? preguntas, respuestas y propuestas para la escuela y la familia*. GRAÓ.
- López, A. (2009). La frustración como elemento educativo. *Padres y Maestros*, (323), 24-29. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1392/1190>
- López-Aymes, G., Acuña, R.S., y Durán, G. (2014). Families of gifted children and counseling program: A descriptive study in Morelos, México. *Journal of Curriculum and Teaching*, 3(1), 54-62. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1157859>
- López-Aymes, G., Roger, A.S., y Mercado, A.A. (2017). Niños y niñas con altas capacidades intelectuales y sus familias. *Psicología y Contextos Educativos. Horizontes Educativos*. Universidad Pedagógica

- Nacional
https://www.researchgate.net/profile/e/Aldo_Bazan_Ramirez/publication/316636253_Psicologia_y_Contextos_Educativos/links/5908f743aca272
- López-Aymes, G., Navarro, M.I. y Vázquez, N. (2016). Evaluación formativa de la implementación del Programa Integral para Altas Capacidades en México desde el punto de vista de las monitoras. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad.* 2(2), 46-67. https://www.researchgate.net/profile/e/Gabriela-Lopez-Aymes/publication/301514946_Evaluacion_formativa_de_la_implementacion_del_Programa_Integral_para_Altas_Capacidades_en_Mexico_desde_el_punto_de_vista_de_las_monitoras/links/5717141808aec49c999cc704/Evaluacion-formativa-de-la-implementacion-del-Programa-Integral-para-Altas-Capacidades-en-Mexico-desde-el-punto-de-vista-de-las-monitoras.pdf
- Macías, R. (2013). *Entendiendo y Tratando el Corazón de la Familia. Un Modelo Dinámico, Sistémico, Integrativo.* AEI.
- Maya, J.G. y López-Aymes, G. (2022). Una visión ecológica del desarrollo de las aptitudes sobresalientes. *Talincrea.* 8(16), 47-62. http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/08_16/07__vision.pdf
- Moreno, M. B., y Ortiz, J. (2020). Niñez con altas capacidades: retos en la educación familiar y ciudadana. *Revista de Talento, Inteligencia y Creatividad. Talincrea,* 6(12), 44-58. http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/6_12/capacidades.pdf
- Mustaca, A. E. (2018). Frustración y conductas sociales. *Avances en Psicología Latinoamericana,* 36(1), 65-81. <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v36n1/1794-4724-apl-36-01-00065.pdf>
- Nardone, G., Giannotti, E., y Rocchi, R. (2003). *Modelos de Familia.* Herder.
- Nardone, G., y Watzlawick, P. (2001). *El Arte del Cambio.* Herder.
- Papadopoulos, D. (2021). Parenting the exceptional social-emotional needs of gifted and talented children: What do we know? *Children.* 8(11), 953 <https://www.mdpi.com/2227-9067/8/11/953#cite>
- Patti, J., Brackett, M.A, García, C.F y Prieto, .F. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, REIFOP,* 14(3), 145-156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4625366>
- Rodríguez, L., y Domínguez, P. (2015). Análisis de la percepción sobre el manejo de las habilidades sociales en familias puertorriqueñas con niños superdotados. [Tesis doctoral. Universidad Complutense]. <https://eprints.ucm.es/33241/1/T36408.pdf>
- Rodríguez-Navieras, E., Borges, A. (2020). Programas extraescolares; una alternativa a la respuesta educativa de las altas capacidades. *Revista Educación y Desarrollo,* 52, 19-28. https://www.researchgate.net/profile/Elena-Rodriguez-Naveiras/publication/338337097_Programas_extraescolares_una_alternativa_a_la_respuesta_educativa_de_las_altas_capacidades/links/49333333/338337097_Programas_extraescolares_una_alternativa_a_la_respuesta_educativa_de_las_altas_capacidades.pdf

ativa_a_la_respuesta_educativa_de_altas_capacidades/links/5e0dcc1e4585159aa4abdd51/Programas-extraescolares-una-alternativa-a-la-respuesta-educativa-de-altas-capacidades.pdf

Rimlinger, N.A. (2016). Dwelling on the Right Side of the Curve: An Exploration of the Psychological Wellbeing of Parents of Gifted Children [Tesis doctoral Universidad Nacional de Australia]. <https://www.semanticscholar.org/paper/Dwelling-on-the-right-side-of-the-curve%3A-an-of-the-Rimlinger/1f71229e0c268bf0112f70b479801d2ab5a74b9c>

Rodríguez, C., Russa, M., & Kircher, J. (2015). Analog assessment of frustration tolerance: association with self-reported child abuse risk and psychological reactivity. *Child Abuse & Neglect*, 46, 121-131. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0145213415>

00068X

Sánchez, A. (2013). *Altas capacidades intelectuales: sobredotación y talentos*. Jaen: Formación Alcalá.

Sauce, B., & Matzel, L. D. (2018). The paradox of intelligence: Heritability and malleability coexist in hidden gene-environment interplay. *Psychological bulletin*, 144(1), 26–47.

Sayi, A. K., Icen, M. (2019). Examining the relationship between parental attitudes at the study habits of gifted children. *International Journal of Progressive Education*. 15(6). 17-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1237315>

Serebrinsky, H. (2012). Psicoterapia de grupo. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSP*, 10(2), 132-155. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rap/v10n2/v10n2a01.pdf>

**MAPEO DE LA IDENTIFICACIÓN DE LAS ALTAS CAPACIDADES
INTELECTUALES POR GÉNERO EN ESPAÑA**

**MAPPING THE IDENTIFICATION OF INTELLECTUAL GIFTEDNESS BY
GENDER IN SPAIN**

Ricardo Quintero Rodríguez*, Samuel Gutiérrez Jiménez, y África Borges del Rosal*****

*Universidad de La Laguna (ULL), San Cristóbal de La Laguna – España.

Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología.

**Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), Tlaquepaque – México. Departamento de Economía, Administración y Mercadología.

***Universidad de La Laguna (ULL), San Cristóbal de La Laguna – Canarias – España. Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología.

Correo de correspondencia: ricardo.quintero.15@ull.edu.es

Mapeo de la identificación de las altas capacidades intelectuales por género en España

Resumen

El alumnado con altas capacidades intelectuales precisa de una detección e identificación previa a fin de cubrir sus necesidades educativas. Sin embargo, y pese a que no existen diferencias de género en inteligencia, la identificación femenina es inferior que la de varones. El objetivo de la presente investigación es presentar un mapa de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales por género en España, diferenciando tanto entre comunidades autónomas, como entre niveles educativos. El estudio presenta una metodología descriptiva. Se muestran los datos de las estadísticas del curso 2019-20 aportadas por el Ministerio de Educación de España. Los datos se transformaron gráficamente en mapas temáticos, empleando los estadísticos y una cartografía de España, utilizando el programa SIG Manifold 8. Se presentan 4 mapas temáticos que reflejan la proporción de niñas y adolescentes identificadas para el curso 2019-20, diferenciando comunidad autónoma y nivel educativo. La identificación del alumnado en España se encuentra aún por debajo de valores teóricos. Dándose una menor identificación femenina. La carencia de criterios diagnósticos comunes en el territorio nacional influye en su identificación. A causa de la falta de identificación, las alumnas más capaces tienen más dificultades para recibir la respuesta educativa que precisan.

Palabras clave: *altas capacidades intelectuales, detección, identificación, mapa, alumnado.*

Mapping the identification of intellectual giftedness by gender in Spain

Gifted students require prior detection and identification to meet their educational needs. However, even though that there are no gender differences in intelligence, female identification is lower than that of males. The aim of this research is to present a map of identification of gifted students by gender in Spain, differentiating both between autonomous communities and between educational levels. The study presents a descriptive methodology. Data from the statistics of the 2019-20 academic year provided by the Spanish Ministry of Education are shown. The data were graphically transformed into thematic maps, using the statistics and a cartography of Spain, using the GIS Manifold 8 program. Four thematic maps are presented that reflect the proportion of girls and adolescents identified for the 2019-20 academic year, differentiating autonomous community and educational level. The identification of students in Spain is still below theoretical values. There is less female identification. The lack of common diagnostic criteria in the national territory influences their identification. Due to the lack of identification, the most capable female students have more difficulties to receive the educational response they need.

Key words: *high intellectual abilities, detection, identification, map, students.*

La inteligencia ha sido uno de los constructos más investigados en la literatura científica, habiéndose estudiado de forma constante a lo largo del tiempo (Colom y Pueyo, 1999; Simonton, 2009). Uno de los aspectos que más interés ha suscitado ha sido el estudio de las diferencias entre sexos (Nisbet et al., 2012), realizándose numerosas investigaciones para comprender las diferencias neuroanatómicas entre ambos. Aunque sí se han observado diferencias en la anatomía del cerebro según el sexo (Ruigrok et al., 2014), esto no supone un mayor o menor nivel de inteligencia para ninguno (Dunst, 2014; Petersen, 2013).

En lo que respecta a las capacidades cognitivas, algunos autores sí encuentran diferencias entre hombres y mujeres, en las que destacan los varones en matemáticas (Ceci et al., 2009; Ferriman et al., 2009) y en habilidad espacial (Keith et al., 2007; Yoon y Mann, 2017), mientras que las mujeres sobresalen en habilidad verbal (Lynn et al., 2011) y en velocidad de procesamiento (Keith et al., 2007). Sin embargo, otros investigadores argumentan que las diferencias mencionadas anteriormente pueden ser explicadas por factores culturales (Ardila et al., 2011) y de socialización, más que a una diferencia fisiológica o cognitiva (Halpern y LaMay, 2000; Young, 2011). Por otro lado, algunos estudios muestran resultados contradictorios y no encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres en habilidades matemáticas (Ardila et al., 2011; Hyde et al., 2008) o verbales (Hyde, 2014, 2016). Finalmente, en cuanto al nivel

de inteligencia general, en los últimos años las investigaciones han proporcionado suficiente evidencia como para descartar la existencia de diferencias (Dolan et al., 2006; Dunst et al., 2014; Van der Sluis et al., 2006, 2007).

Otra manera de estudiar la inteligencia es poniendo el foco sobre el alumnado con altas capacidades. A pesar de que no existe una definición unívoca del concepto, puesto que el modelo teórico subyacente influye en su detección e identificación (Quintero et al., 2021; Tourón, 2020). En la extensa literatura especializada existente, se han observado algunos rasgos que aparecen con frecuencia en este alumnado (Reis y Sullivan, 2009) como son, entre otros, una gran facilidad de aprendizaje (Cross y Coleman, 2005; Vaivre-Douret, 2011), mayor capacidad en la resolución de problemas complejos (Rogers, 1986; Sastre-Riba, 2008), alta curiosidad y gran memoria (García-Cepero et al., 2012).

Estas características hacen indiscutible la necesidad de desarrollar para este alumnado, una respuesta educativa específica, que permita apoyar sus potencialidades (Comes et al., 2009; Rodríguez-Naveiras et al., 2015). No obstante, el punto de partida para desarrollar estos programas especiales son la detección e identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales. Se habla de detección en referencia al proceso que permite detectar las conductas y/o rasgos que hacen sospechar de una capacidad superior en el individuo. Dicho proceso

puede ser informado, tanto de manera informal, señalándose así, la presencia de altas capacidades por parte de su entorno familiar y/o el profesorado, como a través de un proceso formal, realizado a través de cuestionarios cumplimentados por dichos agentes (Valadez-Sierra et al., 2020). La identificación, por otro lado, se refiere al diagnóstico psicológico o psicoeducativo que se realiza a través de pruebas específicas y que confirma esa suposición de capacidad superior (Quintero et al., 2021).

Gracias a la Ley General de Educación de 1970, en España se reconoce la necesidad de una respuesta educativa específica para el alumnado con altas capacidades intelectuales, y desde las comunidades autónomas se dan una serie de directrices, mediante su propia legislación, para la identificación de este alumnado (Quintero, 2021). Sin embargo, pese a esto, la identificación del presente alumnado está muy lejos de alcanzar el 10% de la población, que los expertos estiman que puede corresponder a la presencia de altas capacidades (Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez, 2014).

El problema es aún más acuciante en el caso de las niñas. En esta línea, son el profesorado o las familias, quienes se encargan de detectar las conductas o rasgos que sugieren una capacidad superior en los estudiantes (Valadez-Sierra et al., 2015). Los estudios de Bianco et al. (2011) y Endepohls-Ulpe y Ruf (2005) evidencian la menor nominación de niñas y adolescentes por parte del profesorado, posiblemente a

causa de mitos y estereotipos, tanto respecto al constructo (Pérez et al., 2020; Valadez-Sierra et al., 2017) como de género (Hyde, 2005; Jones y Myhill, 2004). Por su parte, los progenitores, en este sentido son más eficaces detectando las altas capacidades en sus hijos e hijas (Hodge y Kemp, 2006).

Esta falta de identificación implica que aquellas alumnas que queden sin identificar no puedan acceder a los programas específicos que ofrecen la respuesta educativa que necesitan (Gómez et al., 2021; Hontangas y de la Puente, 2010; Petersen, 2013). Esto les puede conllevar serios problemas, entre ellos, un bajo rendimiento académico, que viene definido como un rendimiento académico inferior a lo que se espera en función de su capacidad (Gallagher, 1991; Hoover, 2005) también podría aparecer la falta de motivación (Clance e Imes, 1978; Obrergríesser y Stoeger, 2015) exacerbando aún más esta situación y aumentando las probabilidades de que se de fracaso escolar (García-Barrera y de la Flor, 2016; Gómez y Mir, 2011).

Este fenómeno, desafortunadamente, es un fenómeno recurrente en este alumnado, no obstante, es particularmente preocupante en el caso de las chicas, debido a los escasos porcentajes de identificación. Esto puede provocar, además de una disminución de su autoestima y autoconcepto (Preckel et al., 2008), llevarlos a tener menores aspiraciones académicas (Goñi et al., 2012; Moritz et al., 2009).

Las niñas y adolescentes con altas

capacidades intelectuales son consideradas un colectivo de riesgo (Comité Económico Social Europeo, 2013), y teniendo en cuenta la gran importancia que supone tanto una correcta como temprana detección, así como, su consecuente identificación, poder ofrecer a estas alumnas una respuesta educativa adecuada (Gómez-Madrid et al., 2021), se establece como objetivo del presente estudio, presentar un mapa de identificación del estudiantado con altas capacidades intelectuales por género en España, diferenciando entre comunidades autónomas y niveles educativos.

MÉTODO

El presente estudio ha seguido una metodología descriptiva, con un enfoque documental. Esta metodología se enfoca en recopilar y analizar de manera detallada las fuentes documentales, informes técnicos, y otros materiales de especial relevancia para el tema de investigación, todo ello, con el objetivo de describir el fenómeno o evento que se está estudiando (Guevara et al., 2020). Para incorporar los datos en los mapas temáticos, se han consultado las estadísticas correspondientes al curso 2019-2020 aportadas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, tomando en consideración, por un lado, los datos relativos del Alumnado matriculado en Enseñanzas de Régimen General (no universitarias) (<https://cutt.ly/MPRqfz0>) y, por otro lado, los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo correspondientes al curso 2019-2020, concretamente, del estudiantado con altas

capacidades intelectuales diagnosticado (<https://cutt.ly/PTOdG0c>). Los estadísticos fueron transformados en porcentajes.

Una vez recopilados y transformados los datos, se procedió a preparar los mapas temáticos. El procedimiento utilizado para la construcción de los mapas, se presenta a continuación. En primer lugar, se procedió a la descarga de la cartografía de España (<https://cutt.ly/BPENM8A>).

Posteriormente, la cartografía se importó a un software de cartografía, concretamente, SIG Manifold versión 8 (<http://www.manifold.net/>). A

continuación, se importaron los estadísticos de identificación del estudiantado con altas capacidades en España, por comunidad autónoma y género. Seguidamente, se relacionó la cartografía y los estadísticos, generándose diversos mapas temáticos. Se ha identificado por colores la proporción de alumnas con altas capacidades intelectuales permitiéndose visualizar de forma clara y sencilla su distribución en el territorio nacional, detectándose posibles desigualdades en su identificación y atención educativa. Por último, se exportaron los mapas temáticos a formato de imagen.

Se presentan cuatro mapas temáticos. Uno de ellos, refleja la proporción de niñas y adolescentes identificadas con altas capacidades intelectuales en el sistema educativo, tanto en enseñanzas de régimen público como privado, independientemente del nivel educativo. Por otra parte, se presenta la

proporción de identificación de alumnas con altas capacidades intelectuales en tres niveles educativos específicos: Educación Primaria (formada por 6 años escolares de 6 a 11 años de edad); Educación Secundaria Obligatoria (formada por 4 años escolares de 12 a 15 años de edad); Bachillerato (formada por 2 años escolares de 16 a 17 años de edad).

RESULTADOS

Con el propósito de estudiar las diferencias porcentuales de diagnósticos

por comunidades autónomas, se obtuvieron de la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, los datos del alumnado con altas capacidades intelectuales y alumnado matriculado, con carácter general. Se presentan los estadísticos en la Tabla 1. El porcentaje de diagnosticados para el total del territorio es de un 0,47 %, indudablemente muy por debajo del 10 % de identificación del alumnado con altas capacidades que han señalado los expertos en el presente campo de estudio (Hernández-Torrano y Gutiérrez-Sánchez, 2014).

Tabla 1

Total de alumnado de enseñanzas no universitarias por comunidades autónomas y número de estudiantes con diagnóstico de altas capacidades. Curso 2019-2020

Comunidad Autónoma	Total	AACC	% Identificado
Total	8.286.603	39.173	0,473 %
Región de Murcia	298.468	3.182	1,066 %
Principado de Asturias	136.877	1.423	1,040 %
Andalucía	1.614.926	15.664	0,970 %
Islas Baleares	192.202	1.717	0,893 %
La Rioja	55.827	433	0,776 %
Canarias	346.409	2.406	0,695 %
Galicia	404.999	2.291	0,566 %
Comunidad Foral de Navarra	117.279	593	0,506 %
Castilla y León	346.952	1.028	0,296 %
Extremadura	175.217	479	0,273 %
Comunidad de Madrid	1.228.491	3.254	0,265 %

Castilla-La Mancha	364.072	851	0,234 %
Cataluña	1.387.680	3.177	0,229 %
País Vasco	377.098	860	0,228 %
Cantabria	94.457	194	0,205 %
Comunidad Valenciana	882.710	1.436	0,163 %
Ceuta	20.440	26	0,127 %
Aragón	220.937	145	0,066 %
Melilla	21.562	14	0,065 %

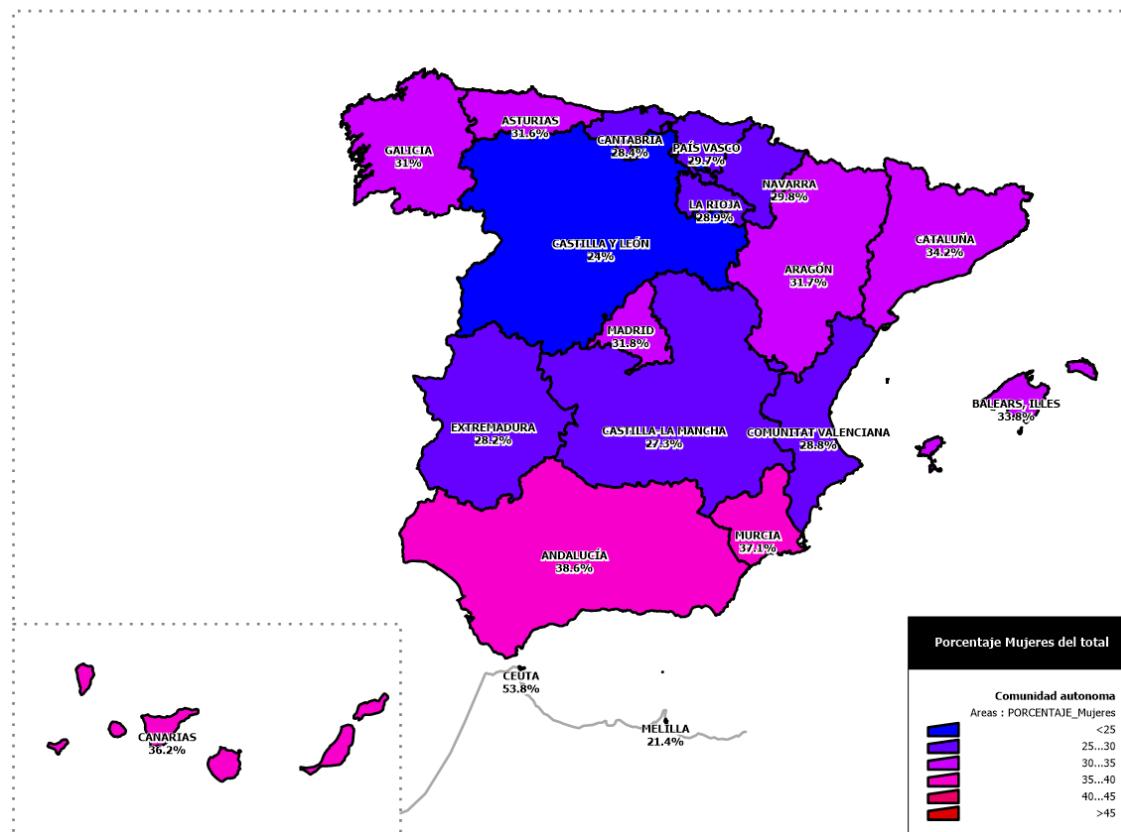
Es preciso señalar que, el mayor número de casos diagnosticados y el porcentaje de identificación difiere entre las comunidades autónomas. Es decir, si bien Andalucía cuenta con el mayor número de diagnósticos (15.664) con un porcentaje de identificación (0,97 %), la Región de Murcia cuenta con el mayor porcentaje de identificación (1,07 %), reportando un número significativamente menor de diagnósticos (3.182). En este sentido, cabe destacar que las comunidades autónomas con un mayor porcentaje de identificación de alumnado con altas capacidades intelectuales son, respectivamente: (1) Región de Murcia; (2) Principado de Asturias; (3) Andalucía; (4) Islas Baleares; (5) La Rioja; (6) Canarias (véase Tabla 1).

Con el objetivo de realizar un análisis gráfico, se obtuvo un mapa general, diferenciando entre géneros, así como entre Comunidades Autónomas. De igual manera, se presentan tres mapas temáticos que, además, toman en consideración los siguientes niveles educativos: (1) Educación Primaria; (2) Educación

Secundaria Obligatoria (ESO); (3) Bachillerato. En la Figura 1 se presenta el mapa que representa el porcentaje de identificación de las alumnas más capaces en España.

Figura 1

Identificación de las alumnas con altas capacidades intelectuales en España. Curso 2019-2020.



Cabe destacar que el porcentaje a nivel nacional de alumnas identificadas es del 34,38%. No obstante, la imagen de los mapas difiere tras analizar los porcentajes de identificación, según niveles educativos, equilibrándose en la medida en la que el nivel educativo es mayor.

Como se puede observar en la leyenda, el color rojo supone un mayor porcentaje de mujeres identificadas, siendo menores en los tonos sucesivos, hasta alcanzar el azul para las comunidades autónomas con menor diagnóstico. La

comunidad autónoma con mayor proporción de alumnas identificadas es Andalucía, seguida de Murcia, Canarias, Cataluña y las Islas Baleares (véase Tabla 2).

Tabla 2*Identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en España. Curso 2019-2020.*

Comunidad Autónoma	Alumnado matriculado (Ambos sexos)	Alumnado diagnosticado (Ambos sexos)	% Alumnado identificado	Alumnado diagnosticado (Ambos sexos)	% Alumnas identificadas
Total	8.286.603	39.173	0,473 %	13.664	34,88 %
Andalucía	1.614.926	15.664	0,970 %	6.046	38,60 %
Región de Murcia	298.468	3.182	1,066 %	1.182	37,15 %
Canarias	346.409	2.406	0,695 %	871	36,20 %
Cataluña	1.387.680	3.177	0,229 %	1.087	34,21 %
Islas Baleares	192.202	1.717	0,893 %	581	33,84 %
Comunidad de Madrid	1.228.491	3.254	0,265 %	1.034	31,78 %
Aragón	220.937	145	0,066 %	46	31,72 %
Principado de Asturias	136.877	1.423	1,040 %	449	31,55 %
Galicia	404.999	2.291	0,566 %	711	31,03 %
Comunidad Foral de Navarra	117.279	593	0,506 %	177	29,85 %
País Vasco	377.098	860	0,228 %	255	29,65 %
La Rioja	55.827	433	0,776 %	125	28,87 %
Comunidad Valenciana	882.710	1.436	0,163 %	414	28,83 %
Cantabria	94.457	194	0,205 %	55	28,35 %
Extremadura	175.217	479	0,273 %	135	28,18 %
Castilla-La Mancha	364.072	851	0,234 %	232	27,26 %

Castilla y León	346.952	1.028	0,296 %	247	24,03 %
Ceuta	20.440	26	0,127 %	14	53,85 %
Melilla	21.562	14	0,065 %	3	21,43 %

Un aspecto de especial relevancia a estudiar es, si dichos porcentajes varían en función del nivel educativo del alumnado. Atendiendo a ello, se presentan los mapas

de Primaria, ESO y Bachillerato. Además, se presentan las cifras de identificación en los distintos niveles educativos (véase Tabla 3).

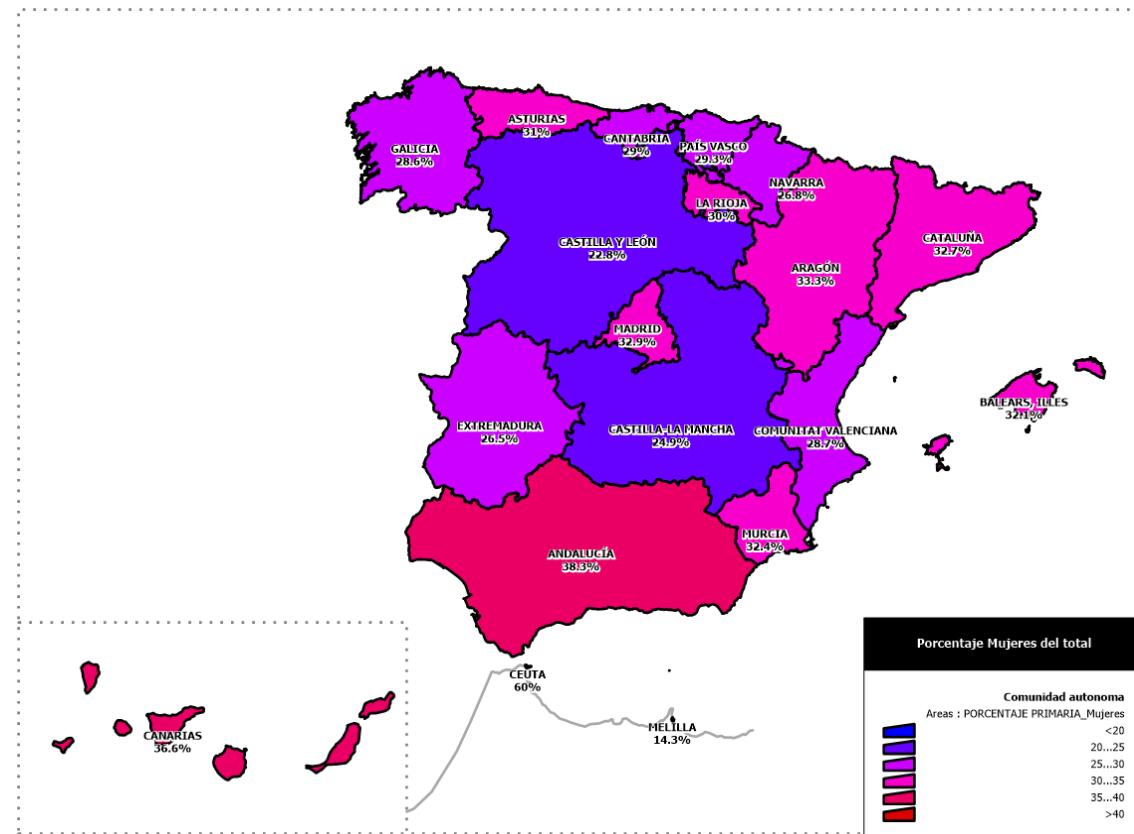
Tabla 3

Identificación de las altas capacidades intelectuales en España. Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato. Curso 2019-2020.

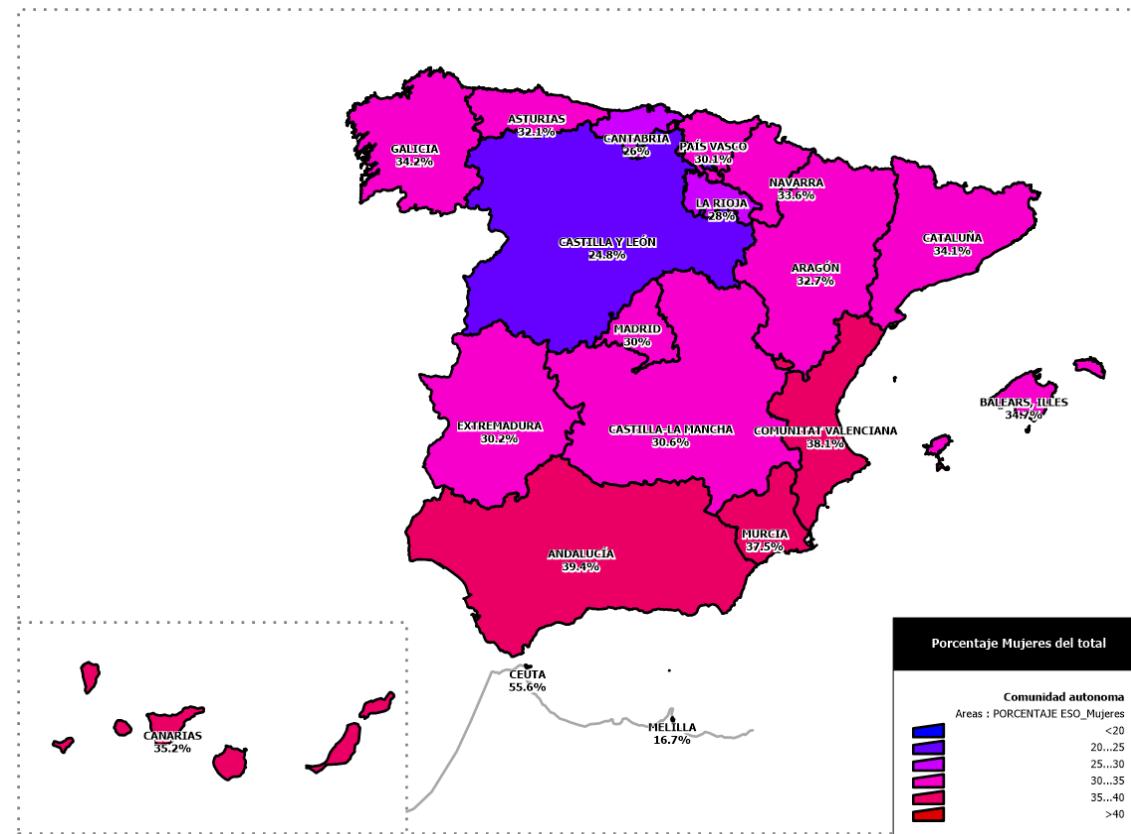
Comunidad Autónoma	Ambos sexos				Mujeres			
	Total	Primaria	ESO	Bachillerato	Total	Primaria	ESO	Bachillerato
España	39.173	18.031	15.913	4584	13.664	6.059	5.694	1.765
Región de Murcia	3.182	417	1.783	864	1.182	135	668	349
Principado de Asturias	1.423	674	536	171	449	209	172	59
Andalucía	15.664	6.958	6.477	1.930	6.046	2.666	2.551	776
Islas Baleares	1.717	865	658	163	581	278	228	66
La Rioja	433	200	186	40	125	60	52	11
Canarias	2.406	1.093	972	330	871	400	342	125
Galicia	2.291	1.242	834	176	711	355	285	62
Comunidad Foral de Navarra	593	284	244	57	177	76	82	19
Castilla y León	1.028	558	403	60	247	127	100	19

Extremadura	479	234	189	41	135	62	57	8
Comunidad de Madrid	3254	1.651	1.271	316	1.034	543	381	103
Castilla-La Mancha	851	526	284	21	232	131	87	7
Cataluña	3.177	1.295	1.566	308	1.087	423	534	126
País Vasco	860	423	345	72	255	124	104	24
Cantabria	194	93	77	20	55	27	20	8
Comunidad Valenciana	1.436	1.415	21	0	414	406	8	0
Ceuta	26	15	9	2	14	9	5	0
Aragón	145	81	52	12	46	27	17	2
Melilla	14	7	6	1	3	1	1	1

En la figura 2 se presenta el mapa del porcentaje de diagnóstico de las alumnas con altas capacidades para Primaria. En lo que respecta al porcentaje de alumnas identificadas con altas capacidades en Primaria, supone un 33,60 %. Las comunidades autónomas con porcentajes mayores de identificación son Andalucía (2666) y Canarias (400). Al contrario, las comunidades autónomas con porcentajes inferiores de identificación son Castilla y León (127) y Castilla-La Mancha (131).

Figura 2*Identificación de las alumnas con altas capacidades intelectuales en Primaria. Curso 2019-2020.*

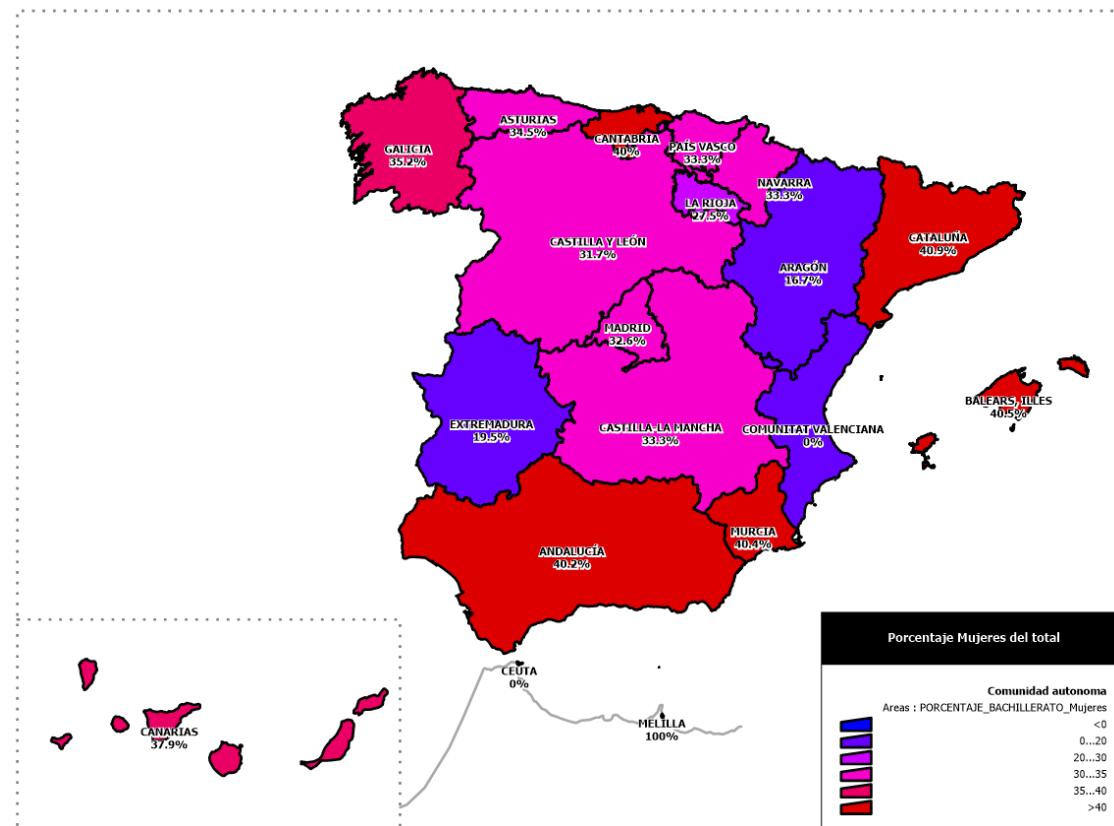
En lo que respecta a Educación Secundaria Obligatoria (ESO, estudios de enseñanza secundaria), las comunidades autónomas más destacadas en identificación de alumnas con altas capacidades intelectuales son Andalucía (2.551), Región de Murcia (668) y Canarias (342). La distribución por comunidades autónomas se muestra en la figura 3. Por otro lado, las comunidades autónomas con porcentajes menos equilibrados son Castilla y León (100), Cantabria (20) y La Rioja (52).

Figura 3*Identificación las alumnas con altas capacidades intelectuales en Secundaria. Curso 2019-2020.*

Por último, se presentan los datos correspondientes a la identificación en Bachillerato en la figura 4. Las comunidades autónomas con mayor porcentaje de identificación de alumnas con altas capacidades intelectuales en la presente etapa educativa son Cataluña (126), Islas Baleares (66) y Murcia (349). Es reseñable que la Comunidad Valenciana no presenta datos de identificación en Altas Capacidades para el alumnado de Bachillerato.

Figura 4

Identificación las alumnas con altas capacidades intelectuales en Bachillerato. Curso 2019-2020.



DISCUSIÓN

A la luz de los resultados planteados, lo primero que cabe destacar es que el porcentaje de identificación del alumnado con altas capacidades intelectuales en España sigue muy por debajo de los porcentajes que manejan los expertos, que sitúan a las altas capacidades intelectuales en torno al 10% de la población (Hernández-Torранo y Gutiérrez-Sánchez, 2014).

En segundo lugar, estos resultados

ponen de manifiesto que, además, la identificación de las alumnas con altas capacidades está tremadamente descompensada, rondando el 35% en comparación a sus compañeros masculinos. Dada la ausencia de diferencias entre géneros a nivel cognitivo, es preciso buscar qué causa esta diferencia (Dolan et al., 2006; Dunst et al., 2014; Van der Sluis et al., 2006, 2007). En ocasiones, el mismo proceso de identificación, que pasa por una detección previa de progenitores y docentes, está llevando a un sesgo importante. Las niñas se detectan menos,

luego se identifican menos también.

A pesar de que la legislación a nivel nacional reconoce las necesidades educativas de este alumnado, cada comunidad autónoma cuenta con su propia legislación (Quintero, 2021) esto puede llegar a influir en la identificación de estos y estas estudiantes, lo que puede verse reflejado en los resultados de este estudio, donde se observa que el número de alumnos identificados difiere entre comunidades autónomas. Esto mismo sucede con la identificación de las alumnas con altas capacidades intelectuales, habiendo algunas comunidades que destacan en la identificación de las niñas y adolescentes. Por tanto, resulta importante que se dé la relevancia que precisa la identificación, de tal manera que sea un procedimiento más consistente y que se valore la importancia de dar respuesta educativa adecuada al alumnado con altas capacidades.

Sin lugar a duda, el alumnado con altas capacidades intelectuales tiene una serie de necesidades específicas, las cuales, sin una correcta intervención podrían dar lugar a un rendimiento inferior del esperado (Gallagher, 1991; Hoover, 2005), falta de motivación (Clance y Imes, 1978; Obrergríesser y Stoeger, 2015) y un incremento de las posibilidades de fracaso escolar (García-Barrera y de la Flor, 2016; Gómez y Mir, 2011). El alumnado con altas capacidades, como se ha dicho, está lejos de ser adecuadamente identificado, lo que dificulta que puedan recibir la respuesta educativa que precisan. Si a ello se suma que las niñas aún se identifican en menor

porcentaje, tendrá, además de las repercusiones mencionadas de autoestima y autoconcepto (Prickel et al., 2008), así como menores aspiraciones educativas (Goñi et al., 2012; Moritz et al., 2009).

La falta de identificación de este alumnado supone un problema de gran importancia, especialmente en el caso de las niñas, ya que los expertos señalan que la temprana identificación es fundamental para la correcta atención de necesidades (Aretxaga, 2013). En el caso de las niñas, la intervención resulta incluso más crítica, pues ellas necesitan más apoyo para el correcto desarrollo de su potencial (Fox y Turner, 1981).

Respecto a la identificación por nivel educativo, cabe destacar que el número de alumnos identificados en el nivel superior, concretamente en Bachillerato, es menor en todas las comunidades autónomas. Sin embargo, el porcentaje de alumnas adolescentes identificadas en este nivel es mayor que en los niveles educativos inferiores. Teniendo en cuenta que la detección generalmente se realiza en Primaria, se puede inferir que el proceso pasa por alto a un gran número de alumnas que quedan sin identificar. A pesar de que finalmente han sido identificadas, durante años sus necesidades no han sido cubiertas lo que podría tener consecuencias negativas en su desarrollo.

Una limitación de la presente investigación está relacionada con las posibilidades de generalización de los resultados a otros países, dadas las diferencias contextuales y legislativas. No

obstante, la metodología utilizada permite la realización de inferencias de naturaleza estadística y la presentación de mapas temáticos de la identificación de las alumnas con altas capacidades intelectuales en España. Sería enriquecedor hacer un estudio en profundidad, analizando las variables contextuales y educativas de cada Comunidad Autónoma, que pueda arrojar luz sobre las mejores prácticas en materia de identificación.

Queda en evidencia que las menos identificadas y las más desatendidas son las niñas con altas capacidades, por lo que es fundamental que se hagan estudios que permitan esclarecer las razones que llevan a

una menor identificación de las niñas y jóvenes. Dado que los procesos previos de detección recaen en la familia y el profesorado, es importante indagar los estereotipos que visualizan más a los varones, en detrimento de sus compañeras. Debido a que las tareas de detección e identificación son generalmente realizadas por el profesorado, es necesaria la eliminación de estereotipos relacionados tanto con las altas capacidades como con el género a través de la formación del profesorado con el fin de prevenir los sesgos en dichos procesos. Una formación tanto en altas capacidades como en perspectiva de género parece imprescindible para solucionar esta problemática.

REFERENCIAS

- Ardila, A., Rosselli, M., Matute, E., e Inozemtseva, O. (2011). Gender differences in cognitive development. *Developmental psychology, 47*(4), 984. <https://doi.org/10.1037/a0023819>
- Aretxaga, L. (2013). Orientaciones educativas: alumnado con altas capacidades. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. <https://cutt.ly/cGRhd7H>
- Bianco, M., Harris,B., Garrison-Wade, D., y Leech,N. (2011) Gifted Girls: Gender Bias in Gifted Referrals, *Roeper Review, 33*(3), 170-181. <https://doi.org/10.1080/02783193.2011.580500>
- Ceci, S. J., Williams, W. M. y Barnett, S. M. (2009). Women's underrepresentation in science: Sociocultural and biological considerations. *Psychological Bulletin, 135*, 218–261. <https://doi.org/10.1037/a0014412>. PMID: 19254079.
- Clance, P.R., y Imes, S.A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy, 15*, 241-247. <https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Colom, R., y Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema, 11*(3), 453-476. <http://www.psicothema.com/pdf/301.pdf>
- Comes, G., Díaz, E. M., Luque, A. y Ortega-Tudela, J. M. (2009). Análisis de la legislación española sobre la educación del alumnado con altas capacidades. *Escuela abierta, 12*, 9-31. https://www.researchgate.net/publication/46246750_Analisis_de_la_legislacion_espanola_sobre_la_educacion_del_alumnado_con_altas_capacidades
- Comité Económico y Social Europeo (2013). *Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea*. Dictamen de la sección Especializada de Empleo Bruselas, Comité económico y Social Europeo. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:076:0001:0007:ES:PDF>
- Cross, T. L., y L. J. Coleman. (2005). School-based conception of giftedness, en R.J. Stenberg y J.E. Davidson (eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 52-63). Cambridge University Press.
- Dolan, C. V., Colom, R., Abad, F. J., Wicherts, J. M., Hessen, D. J., y Van der Sluis, S. (2006). Multi-group covariance and mean structure modeling of the relationship between WAIS-III common factors and sex and

- educational attainment in Spain. *Intelligence*, 34, 193–210. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.09.003>
- Dunst, B., Benedek, M., Jauk, E. y Neubauer, A. C. (2014). Sex differences in the IQ-White matter microstructure relationship: A DTI study. *Brain Cognition*, 91, 71-78. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2014.08.006>
- Endepohls-Ulpe, M. y Ruf, H. (2005). Primary school teachers' criteria for the identification of gifted pupils. *High Ability Studies*, 16, 219–228. <https://doi.org/10.1080/1359813060618140>
- Ferriman, K., Lubinski, D. y Benbow, C. P. (2009). Work preferences, life values, and personal views of top math/science graduate students and the profoundly gifted: Developmental changes and gender differences during emerging adulthood and parenthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 517–532. <https://doi.org/10.1037/a0016030>
- Fox, L. H. y Turner, L. D. (1981). Gifted and creative females in the middle school years. *American Middle School Education*, 4(1), 17-23.
- Gallagher, J. J. (1991). Personal Patterns of Underachievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 14(3), 221–233. <https://doi.org/10.1177/016235329101400304>
- García-Barrera, A. y de la Flor, P. (2016). Percepción del profesorado español sobre el alumnado con altas capacidades. *Estudios Pedagógicos*, 42 (2), 129-149. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200008>.
- García-Cepero, M. C., Proestakis, A. N., Lillo-Olivares, A., Muñoz, E. M., López-Valladares, C., y Guzmán-Garay, M. I. (2012). Caracterización de estudiantes desde sus potencialidades y talentos académicos en la región de Antofagasta, Chile. *Universitas Psychologica*, 11(4), 1327-1340. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64725418026>
- Gómez, M. T. y Mir, V. (2012). *Altas capacidades en niños y niñas. Detección, identificación e integración en la escuela y en la familia*. Narcea.
- Gómez-Madrid, M., Borges, A. y Aperribai, L. (2021). Participación femenina en programas de intervención para altas capacidades intelectuales. *Talincrea*, 7(14), 59-70. http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/07_14/09_participacion.pdf
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A. y Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40 (1), 39-50. https://www.researchgate.net/publication/277273820_El_autoconcepto_per-

- sonal Diferencias asociadas a la edad y al sexo
- Guevara-Alban, G. P., Verdesoto-Arguello, A. E., y Castro-Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Halpern, D. F. y LaMay, M. L. The Smarter Sex: A Critical Review of Sex Differences in Intelligence. *Educational Psychology Review*, 12, 229–246 (2000). <https://doi.org/10.1023/A:1009027516424>
- Hernández-Torрано, D. y Gutiérrez-Sánchez, M. (2014). El estudio de la alta capacidad Intelectual en España: Análisis de la situación actual. *Revista de Educación*, 364, 251-272. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-261>
- Hodge, K. A. y Kemp, C. R. (2006). Recognition of Giftedness in the Early Years of School: Perspectives of Teachers, Parents, and Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30 (2), 164–204. <https://doi.org/10.4219/jeg-2006-259>
- Hontangas, N. A., y de la Puente, J. L. B. (2010). Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. *Prisma Social*, 4, 13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353744577013>
- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted Underachievement: Oxymoron or Educational Enigma? *Gifted Child Today*, 28(2), 46–49. <https://doi.org/10.4219/gct-2005-171>
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581–592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>
- Hyde, J. S. (2014). Gender similarities and differences. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 373-398. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115057>
- Hyde, J. S. (2016). Sex and cognition: Gender and cognitive functions. *Current Opinion in Neurobiology*, 38, 53-56. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2016.02.007>
- Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, N. C., Ellis, A. y Williams, C. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science*, 321, 494-495. <https://doi.org/10.1126/science.1160364>
- Jones, S. y Myhill, D. (2004). 'Troublesome boys' and 'compliant girls': Gender identity and perceptions of achievement and underachievement. *British Journal of Sociology of Education*, 25, 547-561. <https://doi.org/10.1080/0142569042000252044>
- Keith, T. Z., Reynolds, M. R., Patel, P. G. y Ridley, J. P. (2007). Sex

differences in latent cognitive abilities ages 6 to 59: Evidence from the Woodcock-Johnson III tests of cognitive abilities. *Intelligence*, 36(6), 502-525.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2007.11.001>

Moritz, K. C., Rudasill, K. M., Capper, M. R., Foust, R. C., Callahan, C. M. y Albaugh, S. B. (2009). Grade and Gender Differences in Gifted Students' Self-Concepts. *Journal for the Education of the Gifted*, 32(3), 340–367.
<https://doi.org/10.4219/jeg-2009-862>

Nisbett, R. E., Aronson, J., Blair, C., Dickens, W., Flynn, J., Halpern, D. F., y Turkheimer, E. (2012). Intelligence: new findings and theoretical developments. *The American psychologist*, 67(2), 130–159.
<https://doi.org/10.1037/a0026699>

Obergriesser, S. y Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention, *High Ability Studies*, 26(1), 167-190.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1043003>

Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarria, L. y Borges, A. (2020). Examining the most and least Changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability*, 12(13), 53-61.
<https://doi.org/10.3390/su12135361>

Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in

gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(2013), 342-348.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.002>

Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R. y Kleine, M. (2008). Gender Differences in Gifted and Average-Ability Students: Comparing Girls' and Boys' Achievement, Self-Concept, Interest, and Motivation in Mathematics. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146–159.
<https://doi.org/10.1177/0016986208315834>

Quintero, R. (25, enero, 2021). *Identificación en España*. Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación.
<https://gtisd.net/identificacion-espana/>

Quintero, R., Gutiérrez, S., y Borges, A. (2021). Mapeo de la identificación del talento y las altas capacidades intelectuales en España. *AMAzônica*, XXVI (2), 151-168.
<https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonica/article/view/9040/6519>

Quintero, R., Aguirre, T., y Borges, A. (2021). Altas capacidades e cognição social. *Revista on Line De Política E Gestão Educacional*, 25(esp.4), 2045–2065.
<https://doi.org/10.22633/rpge.v25ie.sp.4.15939>

Reis, S. M. y Sullivan, E. (2009).

- Characteristics of gifted learners. Consistently varied; refreshingly diverse”, en F.A. Karnes y S. M. Bean (eds.), *Methods and Materials for Teaching the Gifted* (3era ed.), (pp. 3-35). Prufrock Press Inc.
- Rodríguez-Naveiras, E., Díaz, M., Rodríguez-Dorta, M., Borges, A. y Valadez, M.D. (2015). *Programa integral para altas capacidades “Descubriendonos”: una guía práctica de aplicación*. Manual Moderno.
- Rogers, K.B. (1986). Do the gifted think and learn differently? A review of recent research and its implications for instruction. *Journal for the education of the Gifted*, 10, 17-39. <https://doi.org/10.1177/016235328601000103>
- Ruigrok, A. N., Salimi-Khorshidi, G., Lai, M. C., Baron-Cohen, S., Lombardo, M. V., Tait, R. J., y Suckling, J. (2014). A meta-analysis of sex differences in human brain structure. *Neuroscience and biobehavioral reviews*, 39(100), 34–50. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.12.004>
- Simonton, D. (2009). The “Other IQ”: Historiometric Assessments of Intelligence and Related Constructs. *Review of General Psychology*, 13(4), 315-326. <https://doi.org/10.1037%2Fa0017141>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Valadez-Sierra, M. D., Betancourt-Morejón, J., Borges-del Rosal, A., y Ortiz-Coronel, G. E. (2020). La detección de altas capacidades por parte de los progenitores, ¿es exacta su apreciación?. *Acción Psicológica*, 17(1), 117-132. <https://doi.org/10.5944/ap.17.1.27411>
- Valadez-Sierra, M. D., Borges, A., Zambrano-Guzmán, R. y Flores-Bravo, J. F. (2017). El papel que juega el profesorado de aula y de apoyo en la identificación del alumnado con aptitudes sobresalientes en México. *Revista de Educación y Desarrollo*, 42, 47-56. https://www.researchgate.net/publication/319851989_El_papel_que_juega_el_profesorado_de_aula_y_de_apoyo_en_la_identificacion_del_alumnado_con_aptitudes_sobresalientes_en_Mexico
- Valadez-Sierra, M. D., Galán-Leyte, M. G., Borges, A., López-Aymes, G., Avalos-Rincón, A. y Zambrano-Guzmán, R. (2015). Identificación e intervención a niños con aptitudes sobresalientes desde el discurso de profesores de primaria del estado de Guanajuato. *Revista de Educación y Desarrollo*, 34, 35-42. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrolloanteriores/34/34_Valadez.pdf
- Van der Sluis, S., Derom, C. A., Thiery, E., Bartels, M., Polderman, T. J. C.,

Verhulst, F. C., Jacobs, N., van Gestel, S., de Geus, E. J. C., Dolan, C. V., Boomsma, D. I. y Posthuma, D. (2007). Sex differences on the WISC-R in Belgium and The Netherlands. *Intelligence*, 36 (1), 48-67.
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2007.01.003>

Van der Sluis, S., Posthuma, D., Dolan, C. V., de Geus, E. J. C., Colom, R. y Boomsma, D. I. (2006). Sex differences on the DutchWAISIII. *Intelligence*, 34, 273–289.
<https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.08.002>

Yoon, S. Y. y Mann, E. L. (2017). Exploring the Spatial Ability of Undergraduate Students: Association with gender, STEM majors, and gifted program membership. *Gifted Child Quarterly*, 61(4), 313-323.
<https://doi.org/10.1177/0016986217722614>

Young, J. (2011). *Brain Storm: The flaws in the science of sex differences*. Harvard University Press.

**ALUNOS COM DUPLA EXCECIONALIDADE NO ENSINO PORTUGUÊS: ALUNOS
(IN)VISÍVEIS?**

**TWICE EXCEPTIONAL STUDENTS IN THE PORTUGUESE EDUCATION:
(IN)VISIBLE STUDENTS?**

Ana P. Antunes

Universidade da Madeira, Portugal

Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal

Correo de correspondencia: aantunes@uma.pt

Alunos com dupla excepcionalidade no ensino português: Alunos (in)visíveis?

Resumo

Os alunos com dupla excepcionalidade caracterizam-se por apresentarem duas condições, ou seja, altas capacidades e algum (ou mais do que um) tipo de dificuldade. Com este trabalho pretende-se contribuir para a reflexão e intervenção, em Portugal, junto dos alunos com dupla excepcionalidade. As participantes no estudo foram duas técnicas superiores, ambas detentoras de licenciatura e mestrado na área da Psicologia, com experiência profissional em serviços educativos de atendimento a alunos com necessidades educativas especiais e/ou altas capacidades. Os dados foram recolhidos, via email, através de um questionário, sendo posteriormente analisados e comparados. Os resultados sugerem a necessidade de atendimento e reconhecimento destes alunos, bem como formação específica sobre a temática aos educadores envolvidos no seu atendimento. Apesar de os resultados serem incipientes permitem verificar pontos de convergência com a literatura no que respeita à vulnerabilidade deste grupo de alunos. Tratando-se de um estudo piloto e pioneiro no nosso país, discutem-se e apontam-se sugestões para trabalhos futuros.

Palavras-chave: *Alunos com dupla excepcionalidade, Altas capacidades, Necessidades educativas especiais, Inclusão.*

Twice exceptional students in the Portuguese education: (In)visible students?

Twice exceptional students are characterized by two conditions, i. e., high abilities and some (or more than one) type of disability. This work intends to contribute to the reflection and intervention about twice exceptional students in Portugal. The participants were two superior technicians, both holders of a degree and a master's degree in the field of Psychology, with professional experience in educational services for students with special educational needs and/or high abilities. Data were collected, via email, through a survey. When collected, the data were analysed and compared. The results suggest the need for attention and recognition of these students as well as specific training for educators involved in the twice exceptional students' education. Although the results are incipient, they allow us to identify points of convergence with the literature regarding the vulnerability of this group of students. As this is a pilot and pioneering study in our country, suggestions for future work are discussed and pointed out.

Keywords: *Twice exceptional students, High abilities, Special educational needs, Inclusion.*

Os alunos com dupla excepcionalidade (também designados pela abreviatura 2e) são aqueles alunos que se caracterizam por apresentar, cumulativamente, alta(s) capacidade(s)¹ e alguma(s) dificuldade(s)² (Reis et al., 2014). King (2022) descreve o seu caso, que transcrevemos, pois ajuda à compreensão da definição destes alunos:

I was diagnosed with a specific learning disability (SLD) in writing in 1992, when I was a third grader. My issues with oral expression and pragmatic language provided the basis of the diagnosis. The battery of tests I completed over the previous year revealed specific problems related to communication, writing, and motor coordination. (...) In addition to characteristics indicative of a disability, I also performed well on a range of academic and cognitive tests. This included high scores on tests of expressive vocabulary as well as full-scale and verbal IQ scores between 1 and 2 standard

deviations above average. (...) In other words, my evaluation suggested that I was what would now be considered twice exceptional (2e), (...). (King, 2022, p. 1)

King, como outros alunos 2e, situa-se estatisticamente no limite superior em termos cognitivos e no limite inferior quanto ao diagnóstico de uma dificuldade de aprendizagem (Beckmann & Minnaert, 2018). Efetivamente, constituem um grupo de alunos muito diverso que, além das características de sobredotação (altas capacidades), manifestam características de uma ou mais deficiências físicas, cognitivas, comportamentais e/ou socioemocionais (King, 2022). A existência combinada de altas capacidades e dificuldades pode implicar uma ausência de alto desempenho académico ou de dificuldades específicas, pois as altas capacidades por vezes mascaram as dificuldades e as dificuldades mascaram as habilidades (Reis et al., 2014).

Alguns trabalhos têm sido desenvolvidos a nível internacional e, nesse sentido, quanto à sua caracterização, Reis et al. (2014) referem a definição ampla, apresentada nos Estados Unidos por uma comissão específica na área (National Commission on Twice Exceptional

¹ Ao longo do texto utilizamos a designação de altas capacidades, podendo aparecer equiparada à designação de sobredotação.

² Para efeitos deste texto, a designação de dificuldade pode equiparar-se a défice ou, num sentido

mais lato, à referência de Necessidades Educativas Especiais (NEE), mais condicente com a terminologia utilizada em Portugal que, em geral, só contempla as situações de dificuldade e não de altas capacidades (com exceção da Região Autónoma da Madeira).

Students). Assim, os alunos 2e são caracterizados como alunos que demonstram um potencial de alto desempenho ou produtividade criativa num ou mais domínios, como matemática, ciências, tecnologia, artes sociais, visuais, espaciais ou cênicas, ou outras áreas de realização, e manifestam uma ou mais dificuldades, conforme definido pelos critérios de elegibilidade da região onde estão inseridos (Reis et al., 2014). Esta definição acrescenta, ainda, que as dificuldades podem incluir dificuldades específicas de aprendizagem, distúrbios da fala e da linguagem, distúrbios emocionais/comportamentais, deficiências físicas, transtornos do espectro do autismo, ou outras dificuldades de saúde, como perturbação de hiperatividade/défice de atenção (Reis et al., 2014).

A realidade demonstra, por um lado, que alunos com altas capacidades também podem apresentar uma necessidade especial ou deficiência e, por outro lado, que os alunos com necessidade especial ou deficiência também podem ser alunos com altas capacidades, factos que nem sempre são reconhecidos e compreendidos (Davidson Institute, 2021).

No caso concreto de King (2022) podemos, mais uma vez, testemunhar a dificuldade atrás referida, pois após o seu diagnóstico dois aspetos foram motivo de discórdia entre a mãe e a equipe de técnicos que o avaliou. Concretamente, sugeriram, num primeiro momento, a retirada da sala de aula regular, concordando posteriormente, após contestação, que mais tempo na sala de aula regular representaria

um ambiente menos restritivo, onde teria oportunidade de interagir com crianças sem necessidades especiais e receber formação escolar. Além disso, a equipe de avaliação estava reticente em indicá-lo para frequência do programa para alunos com altas capacidades existente na escola, sendo que também não havia técnicos representantes desse programa na equipa de avaliação (King, 2022). Mais uma vez, vale a pena ler as suas palavras:

The committee insisted that, whatever my scores on other tests, a child identified as requiring special education services could not, by definition, be gifted. In addition, my full-scale IQ score—though high and potentially deflated due to my disability—was a few points short of the score required for entry. The gifted program was an all-or-nothing affair, where students who met criteria took all of their classes away from the rest of the school. (King, 2022, p. 2)

Após contestação, King foi aceite no programa para alunos com altas capacidades e consequentemente, deixou de ter tanto apoio em termos de educação especial, tendo diversas oportunidades de aprender matérias que talvez não tivesse se apenas tive ficado com o apoio da educação especial (King, 2022). Esta situação ilustra

mais uma vez o facto de que os alunos 2e se encontrarem entre os alunos menos identificados e atendidos nas escolas, pois a maioria das escolas não define estratégias para os identificar, sendo que a falta de identificação conduz à falta de atendimento educativo adequado (Davidson Institute, 2021).

Segundo o Davidson Institute (2021) as características mais frequentes dos alunos 2e são: a) excelente capacidade de pensamento crítico e resolução de problemas; b) sensibilidade acima da média, o que os leva a reagir mais fortemente, por exemplo, a sons, sabores ou cheiros; grande curiosidade; c) baixa autoestima devido ao perfeccionismo; d) poucas habilidades sociais; grande capacidade de se concentrar profundamente em áreas de interesse; e) dificuldades na leitura e escrita devido a deficiências no processamento cognitivo; e f) problemas de comportamento devido ao estresse subjacente, tédio e falta de motivação.

Assim se comprehende que os alunos 2e são alunos em risco de manifestar dificuldades socioemocionais e baixo rendimento académico quando não atendidos nas suas necessidades e especificidades, pois não se trata apenas de alunos com altas capacidades e necessidades especiais, mas de alunos que expressam uma combinação complexa de ambas as condições (Reis et al., 2014). Então, o papel dos profissionais que os acompanham revela-se crucial e, socorrendo-nos mais uma vez do caso de King (2022), verificamos essa importância quando refere “Leaving aside their

inexperience with 2e children, my evaluation committee realized my pattern of high scores in some areas and low scores in others could lead to significant difficulties in an academic setting” (p. 1), remetendo-nos para a necessidade de formação específica dos técnicos envolvidos.

Efetivamente, a vivência escolar dos alunos 2e depende de fatores diversos e do tipo de necessidade especial. No entanto, revela-se crucial a preparação do professor, o uso de estratégias baseadas em evidência, o foco no desenvolvimento dos pontos fortes dos alunos e na remediação das dificuldades e a oferta de um continuum de possibilidades de intervenção em educação especial (Gierczyk & Hornby, 2021).

Numa revisão da literatura, Gierczyk e Hornby (2021) referem os seguintes fatores de sucesso para a formação dos alunos 2e: a) Compreensão dos professores sobre as necessidades específicas dos alunos; b) conhecimento das habilidades, estratégias e programas nas áreas de educação especial e educação de superdotados que são mais eficazes para facilitar o seu desenvolvimento; c) foco principal no desenvolvimento das capacidades dos alunos e dos seus pontos fortes; d) melhorar as competências profissionais dos professores e tomada de consciência acerca da importância da cultura escolar e do ambiente em que trabalham; e e) colaboração necessário entre professores de educação especial, professores de educação para alunos com altas capacidades e pais.

Todavia, as políticas e medidas de apoio para alunos 2e não existem de forma

generalizada, apesar da necessidade da sua existência para enquadramento da atenção a estes alunos (Foley-Nicpon & Teriba, 2022). As escolas devem proporcionar ambientes de suporte e aprendizagem, fomentando a inclusão e a resposta à diversidade de alunos, incluindo-se os alunos 2e (Gierczyk & Hornby, 2021). Para Foley-Nicpon e Teriba (2022) importaria, como primeiro passo ao desenvolvimento de medidas orientadoras, especificar como implementar a melhor forma de identificação. Seguidamente, após identificação, seria necessária uma intervenção adequada às necessidades dos alunos 2e.

Na literatura encontram-se algumas medidas de apoio aos alunos 2e, sendo que Josephson et al. (2018) apontam seguintes: a) avaliar os pontos fortes dos alunos primeiros 2e (criando assim oportunidades para a escolha do aluno e permitindo ao aluno várias maneiras de responder ao novo conteúdo); b) tender às necessidades dos alunos 2e (vincular explicitamente o novo conteúdo ao aprendizado anterior; ensinar habilidades organizacionais e métodos de estudo); c) apoiar as necessidades socioemocionais dos alunos 2e (permitir tempo extra para fazer o trabalho de casa para aliviar a ansiedade; ajudar os alunos 2e a desenvolver autodeterminação; ensinar técnicas de gerenciamento de estresse); d) reconhecer a diferença entre alunos 2e e alunos superdotados (fornecendo suporte(s) apropriado(s), incluindo aconselhamento, suporte de aprendizado e/ou desenvolvimento de talentos); e e) colaborar e comunicar para promover o apoio

adequado ao aluno 2e (convidar técnicos de apoio ao talento e técnicos de apoio às necessidades especiais para reuniões de trabalho; criar um equilíbrio de atividades que permita o desafio e a remediação).

Nesse sentido, para que melhores políticas e práticas possam ser propostas e adotadas é necessária investigação que as fundamente. No contexto internacional alguns trabalhos têm sido publicados no âmbito dos alunos 2e (e.g., Amiri, 2020; Baldwin et al., 2015; Sosland, 2022), referindo-se ainda o contexto brasileiro (e.g., Coutinho-Souto & Fleith, 2021; Pereira & Rangni, 2021; Silva & Rangni, 2019; Tentes et al., 2016; Zaia et al., 2021), contrapondo-se ao português onde, no momento, os estudos são deveras escassos, sendo que apenas encontramos a referência a estes alunos em duas dissertações de mestrado (Rocha, 2018, 2020), mas que compreendem uma revisão da literatura e não estudo sobre a realidade portuguesa.

Também no que se refere a Portugal, a legislação é omissa em relação aos alunos 2e. Atualmente, está em vigor o Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, que regulamenta o desenvolvimento de uma educação, sendo o seu objeto e âmbito, definidos no artigo 1.º:

1 - O presente decreto-lei estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da

participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.

2 - O presente decreto-lei identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação.

3 - O presente decreto-lei aplica-se aos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, às escolas profissionais e aos estabelecimentos da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário das redes privada, cooperativa e solidária, adiante designados por escolas. (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, p. 2919)

Assim, não se encontram referências específicas à tipologia de alunos, pois as assunções do referido Decreto-lei:

“assentam no desenho universal para a aprendizagem e na abordagem multinível no acesso ao currículo. (...) e

na opção por medidas de apoio à aprendizagem, organizadas em diferentes níveis de intervenção, de acordo com as respostas educativas necessárias para cada aluno adquirir uma base comum de competências, valorizando as suas potencialidades e interesses.

Afasta-se a conceção de que é necessário categorizar para intervir. (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, p. 2919)

Todavia, na Região Autónoma da Madeira, na sequência da tradição dessa região no apoio aos alunos com altas capacidades (Antunes et al., 2020), continua a existir um gabinete específico de atenção aos alunos com altas capacidades, designado por Gabinete de Apoio às Altas Capacidades, regulamentado pelo Despacho n.º 141/2020, de 9 de abril, onde também se explicitam gabinetes de apoios aos alunos com necessidades especiais (NEE). Mas também aqui, bem como no Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, de 29 de julho de 2020, que adapta à Região Autónoma da Madeira (RAM) o regime referido anteriormente a nível nacional, não aparece alusão aos alunos 2e, não obstante o reconhecimento de “alunos com altas capacidades” (alínea a, artigo 4.º) e fazendo referência às “necessidades de saúde especiais”

(definidas na alínea h do artigo 2.º do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho).

Face ao exposto, surge este trabalho, de âmbito exploratório e descritivo, que pode ser considerado, no contexto português, um estudo piloto (pois ensaiava-se a abordagem ao estudo por questionário para abordar o tema junto de profissionais) e pioneiro (tanto quanto foi possível aos autores conhecer não encontraram estudos desta índole no país). Os principais objetivos são:

- a) contribuir para a visibilidade dos alunos com dupla excepcionalidade e para a necessidade de atenção educacional específica que requerem; e
- b) constituir a base para um estudo posterior e mais alargado.

MÉTODO

Participantes

Como se pretendia uma primeira indagação sobre a realidade portuguesa era necessária a participação de profissionais com experiência de trabalho, por um lado, com alunos com NEE e, por outro lado, com alunos com altas capacidades. Então, foram selecionadas, por conveniência, duas participantes, sendo técnicas superiores (psicólogas de formação e ambas com mestrado na área científica de Psicologia). Ambas, cumpriam o critério de na atividade profissional exercerem funções em serviços de apoio educativos especializados de instituições educativas públicas e relacionados com alunos com NEE e/ou alunos com altas capacidades. Uma apresentava 24 anos de experiência profissional com alunos com NEE (em Portugal continental) e a outra apresentava

17 anos de experiência profissional com alunos com NEE e sete anos de experiência com alunos com altas capacidades (na RAM).

A escolha destas duas técnicas superiores foi intencional, dada a sua larga experiência profissional, pois interessava ter um primeiro contraste da realidade portuguesa entre profissionais que trabalham em serviços de apoio às NEE, que não englobam as altas capacidades (como tem acontecido em Portugal continental) e profissionais que trabalham em serviços de apoio às altas capacidades, que podem ser enquadradas ao nível da educação especial (como tem acontecido na RAM).

Instrumentos

Para a recolha de dados foi construído um questionário, formado por perguntas abertas e fechadas, e organizado em duas partes: A primeira de caracterização da profissional e a segunda sobre o tema em estudo. As perguntas desta segunda parte estavam agrupadas por três tópicos:

- a) Experiência profissional (e.g., ao longo da sua atividade profissional já contactou com alunos com dupla excepcionalidade? Em caso afirmativo em que circunstâncias e que característica(s) apresentava(m) o(s) caso(s)?);
- b) Avaliação e Intervenção (e.g., tem conhecimento como se processa a avaliação e identificação destes casos? No seu entender parece-lhe necessária alguma alteração? Qual?); e
- c) Percepção pessoal (e.g., gostaria de dar a sua opinião sobre esta questão?).

Procedimentos

O projeto do estudo e o convite à participação foram apresentados às participantes através de contacto telefónico, bem como os cuidados éticos de participação voluntária, anonimato e confidencialidade e possibilidade de desistência a qualquer momento. Assim, após a aceitação das participantes, mediante consentimento informado, o questionário foi-lhes enviado via email, em Setembro de 2021, e solicitada a resposta via email também. Posteriormente, as respostas foram analisadas no seu conteúdo e comparadas (Bardin, 2013).

Os resultados são apresentados numa lógica descritiva e com recurso a extratos do texto das respostas aos questionários pelas participantes. Esses extratos são identificados com P1, quando alusivos à participante 1, e P2, se alusivos à participante 2, mantendo-se assim o anonimato das mesmas.

RESULTADOS

Nesta secção apresentamos os resultados para cada uma das questões do questionário sobre a dupla excepcionalidade agrupadas pelos 3 tópicos organizadores do mesmo:

- a) Experiência profissional;
- b) Avaliação e Intervenção; e
- c) Percepção pessoal.

Experiência profissional

No que se refere à *prática profissional* registaram-se respostas diferenciadas, ou seja, uma das participantes nunca tinha ouvida falar em alunos 2e, enquanto a outra, sim,

nomeadamente ao nível da presença de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas capacidades [“A primeira vez que ouvi falar sobre um aluno com dupla excepcionalidade foi por uma psicóloga de uma escola que o descreveu como apresentando capacidades superiores em algumas áreas, bem como características no âmbito do espetro do autismo.” - P2].

No entanto, quando se perguntou se ao longo da sua *atividade profissional já tinham contactado* com alunos 2e, uma das respostas foi um sim afirmativo, enquanto a outra foi um sim mais hesitante, ou seja, a profissional pensa que sim, apesar de não haver esse diagnóstico no aluno em questão [“Creio que sim, mas sem essa identificação formal.” - P1]. Os casos tidos em conta nas respostas das participantes remetem para situações onde a situação de dificuldade se associava a “características da perturbação do espetro do autismo” (P2), a “características da perturbação de hiperatividade com défice de atenção” (P2), bem como a “paralisia cerebral, com incapacidades múltiplas (mobilidade, cuidado pessoal, escrita e oralidade)” (P1).

Avaliação e Intervenção

Ao considerar o *conhecimento sobre o processo de avaliação e identificação* dos alunos 2e, uma das participantes refere desconhecer o seu desenrolar [“Não conheço e não vi acontecer.” - P1] enquanto a outra participante releva conhecimento sobre o processo em questão:

Normalmente, o motivo do pedido para a avaliação relaciona-se com as dificuldades

apresentadas pelo aluno e não por indicadores de um desempenho elevado em alguma área. Esta primeira observação é seguida da realização de uma avaliação multidisciplinar (psicólogos, docentes de educação especial, outros profissionais, se se considerar necessário) centrada nos contextos, ou seja, uma avaliação que permita recolher informação sobre as características individuais do aluno, bem como sobre os fatores dos contextos familiar e escolar que configurem barreiras ou facilitadores da aprendizagem. (P2)

Quando questionadas sobre a necessidade de alguma alteração no processo de avaliação são unâimes ao referir a necessidade de formação dos profissionais envolvidos [“formação dos técnicos que trabalham com estes casos.- P1] e

grande necessidade de reforçar os conhecimentos e as competências dos profissionais de educação sobre as altas capacidades, pois os processos de avaliação

são maioritariamente despoletados pela apresentação de alguma dificuldade pelo aluno e não com o intuito de despistar as altas capacidades. (P2)

No que se refere ao *conhecimento sobre o processo de intervenção* dos alunos com dupla excepcionalidade, verifica-se que uma das participantes o desconhece, contrapondo-se a resposta da outra participante:

De uma forma geral, o que se procura na intervenção é a resposta quer aos talentos e interesses do aluno, quer às suas áreas identificadas como dificuldades. É fundamental a definição de um plano de intervenção que contemple medidas educativas diferenciadas que favoreçam oportunidades educativas enriquecidas.

Dependendo da dupla excepcionalidade em causa, são também necessárias intervenções especializadas que concorram para a diminuição ou eliminação das barreiras à aprendizagem. (P2).

Quanto à *necessidade de alguma alteração no processo de intervenção*, uma vez mais se constata unanimidade nas respostas, ao mencionarem a formação dos intervenientes [“O mesmo da questão anterior.” - P1; e “Tal como na questão da avaliação, considero que é necessária formação nesta área e um contínuo desenvolvimento profissional.” - P2], salientando-se ainda a referência à necessidade de uma identificação pronta e atenta [“A identificação correta e o mais atempada possível da dupla excepcionalidade é a variável que permitirá um planeamento adequado da intervenção e a mobilização de respostas aos alunos e às suas famílias. - P2], bem como uma intervenção que não se restrinja às dificuldades [“As intervenções ainda são maioritariamente direcionadas para as dificuldades, sendo necessário, por exemplo a articulação de programas de intervenção que promovam os talentos, interesses e respondam às áreas de dificuldade.” - P2].

Perceção pessoal

Face à temática em estudo as participantes tiveram oportunidade de expressar a sua *opinião sobre a questão da dupla excepcionalidade*. Então, uma das participantes revela a sua vivência no âmbito pessoal [“Parece-me ter vivido na primeira pessoa esta experiência, sem qualquer identificação nem intervenção. - P1], sendo que a outra participante expressa a sua vivência no âmbito profissional:

A temática das altas capacidades e mais especificamente da dupla excepcionalidade é uma

área na qual prevalecem mitos associados que constituem entraves à implementação de respostas educativa diferenciadas. Junto das escolas trata-se de uma área que ainda é um pouco desvalorizada e na qual existe pouco conhecimento. Estes fatores fazem com que o foco seja maioritariamente direcionado para as dificuldades dos alunos, enquadradas em perturbações e não conceitualizadas no âmbito das altas capacidades. (P2)

Ao finalizar o questionário, perante a oportunidade de exporem alguma *sugestão ou comentário sobre o tema ou o questionário*, as participantes retomam a temática da formação e do desenvolvimento do conhecimento [“É necessária formação, informação, sensibilização.” - P1; “Gostaria apenas de felicitar a iniciativa, pois necessitamos de recolher mais conhecimento nesta área e partilhá-lo com as comunidades educativas.” - P2].

DISCUSSÃO

Este trabalho, ainda que exploratório e incipiente, parece-nos constituir um contributo à chamada de atenção para esta população específica, indiciando também o

que pode ser a realidade portuguesa ao considerar-se a perspetiva das profissionais participantes.

Concretamente, as participantes, trabalhando em contextos educativos diferenciados, revelem um conhecimento sobre os alunos 2e diferenciado também. À participante que trabalha em contexto das altas capacidades o conceito não é estranho, sendo que a participante com experiência apenas nas NEE nunca se deparou com esta questão. Estes dados parecem transparecer o que a literatura vem revelando de os profissionais se fixarem apenas numa das características dos alunos 2e e de não reconheceram a coexistência da outra (Reis et al., 2024).

Quanto ao nível do contacto com alunos 2e as respostas revelam também diferenças, pois a participante ligada a serviço de atendimento a alunos com altas capacidades já o teve, enquanto a outra participante pensa que sim, mas por intuição sua e não por conhecimento de diagnóstico. Aliás, uma das participantes refere que diversas vezes o processo de avaliação é iniciado pelas dificuldades que o aluno apresenta e não pela suspeita de altas capacidades. Podemos, pois, estar perante o efeito de mascaração e a centração dos profissionais apenas numa das características e, neste caso, nas necessidades especiais (Davidson Institute, 2021; Reis et al., 2014).

Quanto à avaliação e à intervenção a diferenciação das respostas das participantes vai no mesmo sentido da apontada anteriormente, revelando familiaridade com o processo de avaliação e

de intervenção a participante que exerce funções relacionadas com o atendimento a alunos com altas capacidades. No entanto, ambas são unâimes em reconhecer a importância e necessidade de formação dos agentes educativos envolvidos no caso dos alunos 2e. Efetivamente, a literatura também refere essa necessidade, bem como a existência de medidas estruturadas e protocolos a seguir nos processos de avaliação e intervenção (Foley-Nicpon & Teriba, 2022; Gierczyk & Hornby, 2021). Vemos ainda patente o reconhecimento de uma intervenção que não se foque apenas no défice dos alunos 2e, mas que estimule também o desenvolvimento das altas capacidades, perspetiva suportada pela literatura (Gierczyk & Hornby, 2021; Josephson et al., 2018) e, concretamente, pelo testemunho na primeira pessoa de King (2022), quando menciona o benéfico que foi para o próprio a participação nos programas para alunos com altas capacidades na sua escola. Atualmente, face à legislação vigente à data em Portugal (Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, em Portugal continental, e Decreto Legislativo Regional nº 11/2020/M, de 29 de julho de 2020, na RAM), que não defende a necessidade de categorização dos alunos para intervir, mas de atender a todos mediante diferentes níveis de intervenção, considerando as respetivas potencialidades e interesses, poderá ser um momento favorável também à inclusão dos alunos 2e ao procurar responder não só às suas necessidades, mas também às suas potencialidades. Importante sobretudo a nível de Portugal continental, onde o reconhecimento e atendimento dos

alunos com altas capacidades não acontece no sistema educativo como na RAM. Aqui, e como a participante que trabalha nessa região, o sistema educativo procura responder aos alunos com altas capacidades, tendo-os já contemplado anteriormente no âmbito da legislação da educação inclusiva.

Os estudos de caso e o relato de partilha de experiências de alunos com 2e, como aliás uma das participantes referiu a vivência pessoal, permitem mais conhecimento e reflexão sobre os processos e vivências dos sujeitos, conduzindo também a mais reflexão e conhecimento sobre as melhores práticas a adotar (e.g., Foley-Nicpon & Teriba, 2022; King, 2022; Silva & Rangni, 2019). De facto, a investigação na temática é fulcral, para o desenvolvimento e adoção de práticas baseadas em evidência, e ambas as participantes pareceram conscientes disso ao defenderem a necessidade de formação e de mais conhecimento.

Apesar do trabalho haver cumprido os objetivos propostos, alertando para a possível presença dos alunos com dupla excepcionalidade no quotidiano escolar português e para a necessidade de formação dos profissionais da Educação sobre a temática, algumas limitações podem ser referidas. Desde logo, o número limitado de participantes e a não representatividade de

outros profissionais, nomeadamente professores, pelo que não é possível a generalização dos resultados à realidade portuguesa. O questionário para recolha de dados, com respostas abertas e fechadas, pareceu-nos adequado, ainda que apenas com duas participantes se pudesse ter realizado uma entrevista. No entanto, o objetivo era também analisar a adequabilidade do questionário a ser aplicado a um maior número de participantes. Assim, cumprindo também um outro objetivo do trabalho como base para um estudo posterior e mais alargado, pretendemos a sua continuidade, alargando não só o número de participantes, mas também a sua especificidade profissional no contexto escolar.

Não obstante, acreditamos que um primeiro passo foi já foi dado, com o presente trabalho, para vislumbrar a existência dos alunos com dupla excepcionalidade ao longo do percurso educativo, que se quer facilitador do seu desenvolvimento e inclusão.

FUNDOS

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciéncia e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com as referências UIDB/00317/2020 e UIDP/00317/2020.

REFERÊNCIAS

- Amiri, M. (2020). At a glance of twice-exceptional children on psychological perspective. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 7(3), 105-114.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1420389>
- Antunes, A. P., Almeida, L. S., Miranda, L. C., Xavier, J. O., Ramos, C., & Raffan, J. M. (2020). A sobredotação na Região Autónoma da Madeira: Desenvolvimento de políticas e práticas educativas. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 121-136.
<http://doi.org/10.21814/rpe.18654>
- Baldwin, L., Baum, S., Pereles, D., & Hughes, C. (2015). Twice-Exceptional Learners: The Journey Toward a Shared Vision. *Gifted Child Today*, 38(4), 206-214. <https://doi.org/10.1177/10762175217515597277>
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo. Edições 70.*
- Coutinho-Souto, W. K. S., e Fleith, D. S. (2021). Inclusão educacional: Estudo de caso de um aluno com dupla excepcionalidade. *Revista de Psicología*, 39(1), 339-381.
<https://doi.org/10.18800/psico.202101014>
- Davidson Institute (2021, May 31). *Twice exceptional: Definition, characteristics & identification*. Davidson Institute.
<https://www.davidsongifted.org/gifted-blog/twice-exceptional-definition-characteristics-identification/>
- Decreto Legislativo Regional n.º 11/2020/M, 29 de julho de 2020, Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa, Diário da República n.º 146, Série I, pp. 6-30.
<https://files.dre.pt/1s/2020/07/14600/0000600030.pdf>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, Presidência do Conselho de Ministros, Diário da República n.º 129/2018, Série I, pp. 2918-2928.
<https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>
- Despacho n.º 141/2020, de 9 de abril, Secretaria Regional de Educação, Ciência e Tecnologia, Jornal Oficial da Região Autónoma da Madeira, Série II, n.º 70, pp. 2-9.
<https://joram.madeira.gov.pt/joram/2serie/Ano%20de%202020/IISerie-070-2020-04-09.pdf>
- Foley-Nicpon, M., & Teriba, A. (2022). Policy considerations for twice-exceptional students. *Gifted Child Today*, 45(4), 212-219.
<https://doi.org/10.1177/10762175221110943>
- Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Educ. Sci.*, 11, 85.
<https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Josephson, J., Wolfgang, C., & Mehrenberg, R. (2018). Strategies for supporting students who are twice exceptional. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2), Article 8.
<https://scholarworks.lib.csusb.edu/josea/vol7/iss2/8/>
- King, S. (2022). The education context for twice-exceptional students: An overview of issues in special and gifted education. *Neurobiology of Learning and Memory*, 193, 107659.
<https://doi.org/10.1016/j.nlm.2022.107659>.

- 107659
- Pereira, J. D. S., & Rangni, R. A. (2021). Produções brasileiras sobre dupla excepcionalidade: Estado de conhecimento de 2014 a 2020. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, 25(2), 1084-1105. <https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15104>
- Pfeiffer, S. I. (2015). Gifted students with a coexisting disability: The twice exceptional. *Estudos de Psicologia*, 32(4), 717-727. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000400015>
- Reis, S. M., Baum, S. M., & Burke, E. (2014). An operational definition of twice- exceptional learners: Implications and applications. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 217-230. <https://doi.org/10.1177/0016986214534976>
- Rocha, F. Q. D. (2018). *Superdotação e dupla excepcionalidade: Fenómenos a serem desmistificados*. Dissertação de mestrado. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/113369/2/275364.pdf>
- Rocha, F. Q. D. (2020). *Superdotação e dupla excepcionalidade: Fenómenos observados em adultos*. Dissertação de mestrado. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/131781/2/438939.pdf>
- Silva, S. C. F., & Rangni, R. A. (2019). Indicadores de altas habilidades/superdotação em aluno com síndrome de Asperger: Um estudo de caso. *ECCOS-Rev. Cient.*, 51, e8334. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.8334>
- Sosland, B. E. (2022). *A call to action: Identification and intervention for twice and thrice exceptional students*. Rowman & Littlefield Publishers. <https://rowman.com/ISBN/9781475864298/A-Call-to-Action-Identification-and-Intervention-for-Twice-and-Thrice-Exceptional-Students>
- Tentes, V. T. A., Fleith, D. de S., & Almeida, L. S. (2016). Novos paradigmas para a educação dos superdotados: A questão dos estudantes underachievers e com dupla excepcionalidade (pp. 137-155). In A. M. R. Virgolim, & E. C. K. (Orgs.), *Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar*. Papirus Editora.
- Zaia, P., Campos, C., Oliveira, K., & Nakano, T. (2021). Dupla-excepcionalidade e altas habilidades/superdotação sob olhar da psicologia positiva. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 22(1), 62-75. <https://doi.org/10.15309/21psd220107>

**CLIMA CRIATIVO EM SALA DE AULA: ESTUDO EXPLORATÓRIO COM
ALUNOS DO ENSINO BÁSICO**

**CREATIVE CLIMATE IN THE CLASSROOM: AN EXPLORATORY STUDY WITH
PUPILS FROM ELEMENTARY SCHOOL**

Maria de Fátima Morais*, Fernanda Martins y Fátima Ferreira*****

*Universidade do Minho, Instituto de Educação

**Universidade do Porto, Faculdade de Letras

***Universidade do Minho, Instituto de Educação

Correo de correspondencia: famorais@ie.uminho.pt

Clima Criativo em Sala de Aula: Estudo Exploratório com Alunos do Ensino Básico

Resumo

Um clima criativo é um conceito frequentemente abordado na literatura e pode ser uma forma intencional de promover a criatividade, nomeadamente em contexto educativo. Proporcionar este clima criativo é fundamental desde o início do percurso escolar. Por seu lado, as representações, não sendo competências, podem condicionar atitudes e comportamentos, sendo relevante a sua avaliação, inclusivamente no âmbito da criatividade. Este estudo analisou representações sobre o clima criativo em sala e aula (incluindo a autoperceção de criatividade nesse contexto) em 245 alunos do 4º ano de escolaridade da zona norte de Portugal. Usou-se a Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (autor 1 et al., 2019). Os dados foram tratados em função do género dos alunos, do sistema público ou privado das escolas em causa, assim como da zona rural ou urbana em que estas se inseriam. Existem diferenças estatisticamente significativas para cada uma destas condições estudadas. Tais resultados de um estudo ainda exploratório podem servir futuras investigações e formações a agentes educativos.

Palavras Chave: *Clima criativo; Representações; Sala de aula; Alunos; Ensino Básico*

Creative Climate in the Classroom: An Exploratory Study with Pupils from Elementary School

A creative climate is a concept often discussed in the literature and can be an intentional way to promote creativity, particularly in an educational context. Providing this creative climate is fundamental from the beginning of the school career. On the other hand, representations, not being skills, can condition attitudes and behaviors, making their assessment relevant including in the context of creativity. In this study representations of the creative climate in the classroom (including the self-perception of creativity in this context) of 245 students from the 4th year of schooling in the north of Portugal were analyzed. The Climate Scale for Creativity in the Classroom (author 1 et al., 2019) was used. Data were processed according to the gender of the students, the public or private system of the schools in question, as well as the rural or urban area in which they were located. There are statistically significant differences for each of these studied conditions. Such results of a still exploratory study can be useful for future research and training of educational agents.

Keywords: *Creative climate; Representations; Classroom; Students; Elementary School.*

O papel da criatividade tem, cada vez mais, relevância social, apesar deste conceito ser de difícil definição (Berg et al., 2020; Romo, 2019). Na atualidade, a criatividade é uma exigência urgente, transdisciplinar e transcultural, sendo considerada uma das competências fundamentais para este século (Kettler et al., 2018; Runco, 2018). Proporcionando a criatividade um caráter inovador para a sociedade, a sua valorização é de particular importância no setor da educação e desde o início do percurso escolar (Glăveanu, 2018). A formação de competências criativas é então fundamental para o desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos e para o bem-estar da comunidade educativa (Patston et al., 2017).

Quando se aborda a criatividade no espaço escolar, múltiplas variáveis devem ser consideradas. Por um lado, há uma trajetória desenvolvimental das competências criativas no indivíduo, a qual acompanha o percurso escolar e que traduz avanços e recuos dessas competências. Durante o 1º ciclo de escolaridade, especificamente, verificam-se dois declínios nas competências criativas, um no início e outro no final do ciclo, o que potencia na escola dificuldades e oportunidades face aos alunos (e.g. Barbot et al., 2016; Baer & Kaufmann, 2008). Tais dificuldades e oportunidades poderão então ser intencionalmente atenuadas e potenciadas, respetivamente.

Também o género dos alunos parece ter influência na expressão criativa, não

sendo ainda pacíficos os resultados (Nakano et al., 2021). Porém, é certo que papéis e expectativas sociais vão sendo adquiridos ao longo da vida e vão modelando diferentemente atitudes, percepções e comportamentos em ambos os géneros, nomeadamente comportamentos mais e menos criativos (Alencar & Sobrinho, 2017; autor 1 & Almeida, 2019). Por exemplo, se for encarada uma superioridade criativa dos rapazes, a ela podem estar associados papéis sociais da mulher que se vão construindo desde os primeiros anos da infância (por exemplo, através do jogo simbólico), vestindo-se esses papéis sociais de estereótipos de género: neste caso, sendo construídas barreiras externas e internas às mulheres, tais como menor encorajamento à manifestação de ideias em sala de aula, menos oportunidades de ascender a cargos de responsabilidade e prestígio, expectativas face a maior perfeccionismo, maior medo do sucesso ou crença limitada no próprio potencial (Mundim et al., 2022; Romo, 2018). Porém, quanto às representações acerca do clima criativo em sala de aula na infância, alguns estudos têm apontado para melhores percepções por parte das raparigas em algumas dimensões (e.g. Fleith & Alencar, 2006; Leite et al., 2018). Também a dicotomia ensino privado/público, segundo as autoras anteriores, ou entre os meios sociogeográficos rural/urbano das instituições escolares (Van Marsveen, 2021), podem fornecer informações úteis sobre diferenças psicossociais nos alunos e sobre ambientes escolares. Tais informações podem fazer diferença no

apelo à criatividade e eventuais diferenças neste sentido podem ser traduzidas pelas representações desses alunos acerca da criatividade em sala de aula (Leite et al., 2018). É assim pertinente, tomando esta diversidade de variáveis, considerar o que os alunos pensam sobre a criatividade que os rodeia (autor 1 et al, 2021).

Neste estudo, estarão em causa representações sobre o clima criativo em sala de aula e, nelas, a autoperceção de criatividade nos alunos. O conceito de clima criativo, ou seja, facilitador de um ensino criativo em sala de aula, tem sido operacionalizado por vários autores, sendo nele fundamental o papel do professor (e.g. Cropley, 2018; autor1 & Miranda, 2019; Mousena & Raptis, 2021) e estando baseado na assunção de que criatividade pode e deve ser desenvolvida intencionalmente (Kim, 2019) e desde a infância (Russ & Lee, 2017). Como operacionalizar tal clima?

Pensar um clima criativo implica ter em atenção barreiras à expressão e ao desenvolvimento da criatividade. Vários obstáculos têm sido apontados em contexto escolar imbuídos numa visão tradicional de ensino: por exemplo, ênfase exagerada na avaliação, com contornos de busca de uma só resposta (respostas convergentes) e apelando à memorização e à reprodução do conhecimento; pressões para que não haja fuga às normas e ao esperado pelo professor e pela escola; predomínio do julgamento em relação ao estímulo de novas ideias; sobrevalorização da lógica e desprezo pela imaginação e fantasia; incentivo ao medo do ridículo, do erro, da crítica; prevalência da

rotina face às possibilidades de mudança (autor 1 et al., 2017). Nesta perspetiva, a convergência predomina face à divergência nas exigências escolares e é reforçada a dicotomia certo-errado. O erro é considerado um fracasso, focando-se o professor essencialmente nas dificuldades em prejuízo dos pontos fortes dos alunos. O estudante é ensinado a responder e não a questionar. Predomina ainda a conceção da escola como lugar de transmissão de conhecimento e de adaptação social (Alencar et al., 2018).

Um clima criativo, ao invés do que foi referido sobre barreiras à criatividade, deve pautar-se por muitas características que se cruzam e se implicam mutuamente. É referida, por exemplo, a valorização explícita das respostas criativas, da divergência, da fantasia e da imaginação. Nesta perspetiva, o erro faz parte do processo de ensino-aprendizagem, deve ser uma fonte de aprendizagem e não de inibição. Os alunos devem ser incentivados à curiosidade, à autoconfiança, à autonomia e à coragem de lidar com o ambíguo e o desconhecido. Na sala de aula, deve estar presente um equilíbrio entre a existência de regras claras, apelo à responsabilidade, compromisso e seriedade, e o incentivo ao sentido de humor, à colaboração, ao prazer que o ato de aprender traz (Alencar & Sobrinho, 2017; Fleith & autor1, 2017). Estes autores também reforçam a importância da aprendizagem se centrar num currículo que privilegia o mundo real e atual, a articulação dos conteúdos com as experiências e interesses dos alunos, o apelo à interdisciplinaridade, a abordagem de

problemas inovadores, complexos, a flexibilidade na apresentação e na resolução dos problemas, sempre que possível.

Dado o contexto teórico anterior, procurou-se com este estudo analisar representações de clima criativo em sala de aula e autoperceções de criatividade em alunos do 4º ano de escolaridade. Esta análise será realizada em função do género dos alunos, da frequência de instituições públicas e privadas e da frequência de instituições em zona rural e urbana.

MÉTODO

Participantes

Participaram neste estudo 245 alunos do 4º ano de escolaridade, pertencentes a 12 turmas do distrito de Braga (Portugal). Os alunos, 118 raparigas e 127 rapazes pertenciam a escolas públicas e privadas inseridas em meio rural e urbano. Assim, 126 alunos frequentavam escolas públicas e 119 escolas privadas. Nas escolas públicas, 88 alunos estavam inseridos em meio urbano e 38 em meio rural; nas escolas privadas, 93 viviam em meio urbano e 26 em meio rural. Houve equilíbrio nos participantes relativamente ao género e à frequência de escolas públicas e privadas, mas existiu algum desequilíbrio face à dicotomia zona rural/urbana, estando mais deficitária a primeira condição. Os alunos tinham idades compreendidas entre 9 e 11 anos de idade ($M=9,47$ anos, $DP=0,524$).

Quanto aos professores dos alunos avaliados, 7 lecionavam no ensino público (5 em meio rural e 2 em meio urbano) e 5 lecionavam no privado (1 em meio rural e 4

em meio urbano). Tinham idades compreendidas entre 24 e 60 anos de idade ($M=42,5$; $DP=10,532$), sendo 9 do sexo feminino e 3 do masculino. Apesar de os docentes envolvidos no estudo não terem participado diretamente no mesmo, a sua caracterização parece relevante, já que a avaliação pedida aos alunos dirige-se à gestão da sala de aula (percebida como mais ou menos criativa) realizada pelos professores; por seu lado, estão em causa contextos diferentes como o sistema de ensino (privado e público) e o geográfico (rural/urbano), podendo a caracterização dos docentes em função de tais variáveis ajudar a eventuais hipóteses explicativas para resultados.

Instrumentos

Aos alunos foi aplicada a Escala sobre o Clima para a Criatividade em Sala de Aula, na versão adaptada à população portuguesa (autor 1 et al., 2019). Esta escala visa avaliar fatores percecionados como estimuladores e como inibidores à expressão da criatividade no contexto escolar. O instrumento tem 22 itens, cujas respostas são apresentadas em escala *Likert* de 5 pontos (entre “nunca” e “sempre”), estando organizados estes itens em 4 fatores: (1) Suporte do Professor à Expressão de Ideias do Aluno (exemplo de item: “A professora pede-me para pensar em muitas ideias”), (2) Autoperceção de Criatividade pelo Aluno (exemplo de item: “Eu uso a minha imaginação”), (3) Interesse do Aluno pela Aprendizagem na Escola (exemplo de item: “Eu gosto da matéria

ensinada") e (4) Autonomia do Aluno na Escola (exemplo de item: "Eu posso escolher o que quero fazer"). A Escala apresenta bons valores de fidedignidade e de explicação da variância dos resultados. A aplicação deste instrumento não tem duração previamente estipulada sendo, em geral, preenchida em cerca 20 minutos.

Procedimentos

Os coordenadores das escolas foram contactados via telefone e via e-mail e assim foram apresentaram os objetivos da investigação, o instrumento a aplicar, o processo de recolha e de análise dos dados e a garantia de participação voluntária dos alunos, assim como o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos. Foi ainda solicitada aos encarregados de educação dos alunos participantes uma autorização escrita (consentimento informado) para a participação dos seus educandos. Obteve-se a autorização para a investigação por parte da Direção Geral de Educação (Inquérito nº 0787300001).

A aplicação da escala de avaliação aos alunos decorreu em ambiente de sala de aula e foi conduzida por uma das autoras deste artigo, reviamente, foi-lhes explicado o objetivo da atividade, garantindo a confidencialidade e o anonimato dos questionários, assim como o seu caráter não avaliativo do ponto de vista escolar. Estava

presente a/o professor(a) titular da turma. Os professores, foram contactados através dos coordenadores das escolas e foi explicado a cada um deles, por uma autora deste artigo, o procedimento de recolha de dados dos seus alunos em sala de aula.

Análise de dados

Os resultados descritivos e globais da aplicação da Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (Autor 1 et al., 2019) são diferenciados por género, por estabelecimento de ensino público e privado, e por meio sociogeográfico em que o estabelecimento escolar se situa (rural ou urbano). Para analisar a comparação das médias obtidas em função dessas variáveis, foram aplicados testes t de *Student* para amostras independentes, tendo-se adotado o valor de 0,05 como nível de significância ($p<0,05$) através do programa SPSS, versão 27.

RESULTADOS

Perceção do clima criativo em sala de aula - dados descritivos

São apresentados na Tabela 1 os valores de N, das médias, dos desvios-padrão e dos valores mínimo e máximo para os parâmetros avaliados das percepções de clima criativo em sala de aula. São referidos também os valores mínimo e máximo possíveis para cada variável avaliada.

Tabela 1

Perceções de clima criativo em sala de aula (amostra global).

Fator	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Interesse (min7 - max35)	12	35	28,95	4,121
Suporte (min9 - max40)	16	40	35,44	5,080
Autoperceção (min3 - max15)	4	15	12,44	2,340
Autonomia (min3 - max15)	5	15	9,66	2,103

Verificou-se que para todos os fatores da Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (autor 1 et al., 2019), incluindo a Autoperceção de Criatividade pelo Aluno, os valores médios obtidos foram bastante elevados, correspondendo o menos elevado à Autonomia do Aluno na Escola (estando este, porém, acima da realização intermédia dos itens). Não foi obtido nenhum valor mínimo estipulado pela Escala e, pelo contrário, em todos os fatores foi constatado o valor máximo possível. Os valores máximo e mínimo encontrados demonstram, porém, variabilidade de resultados.

Percepção do clima criativo em sala de aula – em função do género, tipo de

ensino e meio sociogeográfico

Face à exploração da existência de diferenças estatisticamente significativas nas percepções de clima criativo em sala de aula em função da variável género, são apresentados os resultados na Tabela 2.

Tabela 2

Perceções de clima criativo em sala de aula - em função do género.

Fator	Género	N	Média	Desvio Padrão	t(243)	p
Suporte (min9 - max40)	feminino	118	36,55	4,769	-3,353	0,001
	masculino	127	34,42	5,162		
Interesse (min7 - max35)	feminino	118	29,46	3,686	-1,879	0,061
	masculino	127	28,47	4,450		
Autoperceção (min3 - max15)	feminino	118	12,94	2,039	-3,315	0,001
	masculino	127	11,97	2,507		
Autonomia (min3 - max15)	feminino	118	10,09	1,974	-3,156	0,002
	masculino	127	9,26	2,146		

Foram verificadas diferenças estatisticamente significativas em todos os fatores da Escala utilizada, tendo em conta o género. As raparigas apresentaram sempre valores mais elevados. Quanto à existência

Tabela 3.

de diferenças estatisticamente significativas atendendo ao tipo de estabelecimento de ensino – público ou privado – os resultados são apresentados na Tabela 3.

Perceções de clima criativo em sala de aula - em função de ensino público ou privado.

Fator	Tipo de ensino	N	Média	Desvio Padrão	t(243)	p
Interesse (min7 - max35)	público	126	28,33	4,702	-3,353	0,001
	privado	119	29,61	3,294		
Suporte (min9 - max40)	público	126	35,67	5,505	-1,879	0,061
	privado	119	35,21	4,599		
Autoperceção (min3 - max15)	público	126	11,95	2,555	-3,315	0,001
	privado	119	12,95	1,974		

Autonomia (min3 - max15)	público privado	126 119	9,27 10,08	2,041 2,096	-3,156	0,002
-----------------------------	--------------------	------------	---------------	----------------	--------	-------

Existem diferenças significativas em quase todos os fatores da escala sobre percepções do clima criativo, tendo em conta o tipo de ensino. Nestes fatores, apenas não há valores significativamente mais elevados para o ensino privado no que respeita ao Suporte do Professor às Ideias do Aluno.

Foram ainda avaliadas diferenças

relativamente ao ambiente no qual se situa o estabelecimento de ensino – rural ou urbano. Os resultados são apresentados na Tabela 4. Existem diferenças estatisticamente significativas apenas para o fator Suporte do Professor às Ideias do Aluno, apresentando o ambiente rural valores mais elevados.

Tabela 4

Percepções de clima criativo em sala de aula e avaliação de criatividade pelos professores - em função de ambiente rural e urbano

Fator Ambiente		N	Média	Desvio Padrão	t(243)	p
Interesse (min7- max35)	Rural Urbano	114 131	28,53 29,31	4,687 3,535	3,005	0,136
Suporte (min9 - max40)	Rural Urbano	114 131	36,47 34,55	4,696 5,247	-1,494	0,003
Autoperceção (min3 - max15)	Rural Urbano	114 131	12,20 12,64	2,421 2,257	-1,470	0,143
Autonomia (min3 - max15)	Rural Urbano	114 131	9,71 9,62	1,990 2,203	0,342	0,733

DISCUSSÃO

Nos dados descritivos são constatadas percepções bastante positivas dos alunos sobre a sua própria criatividade e sobre o clima criativo em sala de aula que os rodeia. A autoavaliação elevada lembra o resultado encontrado por Macedo e Antunes (2021), apesar de aí serem estudados alunos do 3º ciclo de escolaridade, quanto à existência de valores elevados na autoperceção de habilidades cognitivas, nomeadamente criativas. Também os trabalhos de Dias et al. (2016) e de Leite et al. (2018) apresentam, para todos os fatores da escala usada neste estudo, valores acima do valor intermédio e, e em ambos os estudos, a Autonomia do Aluno na Escola surge como o menos valorizado. No trabalho com a escala original no Brasil (Fleith & Alencar, 2005), também a Autonomia do Aluno na Escola emergiu como o fator com média mais baixa. Estes resultados podem traduzir um investimento pelos docentes em promover criatividade nas aulas ou, eventualmente, perspetivas dos alunos que poderão rentabilizar tal investimento ao acreditarem na sua criatividade e num ambiente que os rodeia como sendo propício a comportamentos criativos. Quanto ao fator da Autonomia do Aluno, sobretudo em crianças pequenas (1º ciclo de escolaridade), deverá talvez ser melhor analisada a formulação dos seus itens (autor 1 et al., 2019), dado que apresenta maior fragilidade psicométrica em ambas as versões da Escala usada (Fleith & Alencar, 2005; autor 1 et al., 2019).

A superioridade encontrada nas

percepções obtidas pelas raparigas face ao clima criativo em sala de aula também vai ao encontro dos resultados de estudos realizados com a mesma escala de avaliação, ainda que em outros contextos. Por exemplo, no Brasil, Fleith e Alencar (2006) verificaram que as raparigas de 3º e 4º ano de escolaridade pontuavam mais positivamente nos fatores Suporte do Professor às Ideias do Aluno, Interesse do Aluno pela Aprendizagem na Escola e Autonomia do Aluno na Escola. Do mesmo modo, em 2018, Borges e Fleith voltaram a constatar em alunos de 5º ano tal superioridade. Leite et al. (2018) mostraram igualmente a superioridade das raparigas nesta escala de avaliação, estando em causa no estudo de Borges e Fleith (2018) a Autonomia do Aluno na Escola e o Interesse do Aluno pela Aprendizagem na Escola, enquanto no de Leite et al. (2018), a superioridade é correspondente à Autonomia do Aluno na Escola e ao Suporte do Professor às Ideias do Aluno. Curiosamente, nos estudos mencionados, no fator Autoperceção de Criatividade pelo Aluno as raparigas não se evidenciaram.

Por um lado, surge como muito positivo a superioridade das raparigas na avaliação do clima que as rodeia em sala de aula, sobretudo considerando a autonomia e a autoavaliação de criatividade e particularmente se for recordado que o meio, com a construção dos papéis sociais e as respetivas expectativas envolvidas, frequentemente condiciona uma autoperceção positiva das aptidões nas raparigas (autor 1 & Almeida, 2019). Este resultado deverá então ser estímulo nos

primeiros anos de escolaridade face à autonomia e à criatividade nas raparigas, sobretudo num 4º ano de escolaridade que corresponde a uma idade apontada como coincidente com uma quebra na realização criativa (Barbot et al., 2016). No mesmo sentido, Joly et al. (2009) comentaram a superioridade de uma percepção mais positiva pelas raparigas face à sala de aula no 1º ciclo de escolaridade, mencionando que a maioria dos docentes deste ciclo são do género feminino. Pode assim haver uma maior identificação das alunas com a docente, identificação essa condicionante das percepções de tais alunas num sentido positivo face ao meio próximo que a docente gere. Essa explicação também pode aplicar-se ao facto de no fator Autoperceção de Criatividade pelo Alunas, as raparigas terem apresentados resultados mais elevados, o que nem sempre tem acontecido noutros estudos; nesta amostra, a discrepancia de superioridade de professoras face a professores é grande e isso pode ter influenciado os valores da autoapreciação realizada pelas alunas.

A melhor percepção dos alunos do ensino privado observado na maioria dos fatores da Escala de Clima para a Criatividade em Sala de Aula (autor 1 et al., 2019) é coerente com outros estudos. As autoras da escala de avaliação original aqui usada (Fleith & Alencar, 2005) também o verificaram. Eason et al. (2009) mostraram ainda que os alunos do ensino privado se autoavaliavam como sendo mais criativos do que os do ensino público, o que reforça particularmente os resultados obtidos neste trabalho no fator Autoperceção de

Criatividade pelo Aluno. Contudo, Dias et al. (2016) encontraram resultados díspares, havendo melhores percepções de clima de sala de aula em Interesse do Aluno pela Aprendizagem e em Autonomia do Aluno no ensino público. Quanto à melhor percepção de um clima criativo em sala de aula por alunos no ensino privado, relembra-se o estudo de Fleith e Alencar (2008) que mostra os docentes do ensino público a apontarem maiores bloqueios no desenvolvimento da criatividade dos alunos, havendo no privado disponibilidade de mais recursos para as aulas. Porém, estes estudos foram realizados no Brasil e não são recentes. Na ausência de estudos mais atuais acerca deste tipo de percepções em Portugal, fica a curiosidade da confrontação entre os dados encontrados e os de Dias et al. (2016), assim como o alerta para uma atenção particular a ser dada ao ensino público relativamente à criatividade promovida pelos docentes em sala de aula.

Quanto ao facto de o fator Suporte do Professor às Ideias do Aluno ser o único em eu o ensino público não emerge percecionado significativamente como sendo mais pobre face ao privado, coloca a questão de saber se estes alunos (sobretudo quando há o cruzamento de escolas públicas com zona rural) não serão mais privados de estimulação social e mesmo familiar, a nível afetivo e cognitivo, nomeadamente criativo. Se sim, face ao ensino privado, os educandos do ensino público poderão sobrevalorizar na sala de aula a atenção e o suporte, que o docente proporciona, ao que é expresso pelo aluno. Desta forma, tais alunos não sentiriam tanto esta lacuna como

as inerentes aos restantes fatores da Escala. São suposições que exigiriam maior exploração.

A superioridade encontrada em zona rural no fator Suporte do Professor às Ideias do Aluno pode reforçar a hipótese avançada anteriormente face a uma maior carência destes alunos nos recursos extraescola (estimulação cognitiva, emocional e criativa). Pode haver uma maior valorização por parte destes alunos muito particularmente voltada para o suporte que o docente proporciona. Por seu lado, coloca-se a questão de se haverá mesmo um *gap*(lacuna) na educação entre os ambientes urbanos e rurais, como referia Van Marsveen (2021). Esse *gap*, a existir, passa por diferenças na criatividade real e percecionada por alunos? Não se encontrou resposta em outras fontes para esta questão e isso reforça a pertinência do estudo deste tópico. Van Marsveen (2021) faz uma revisão de alguns trabalhos sobre o percurso educativo nestes dois contextos sociais, assim como estuda particularmente a relação entre a densidade populacional (tomando cidades e aldeias) e as oportunidades educativas na Holanda. Desse estudo, sobressaem conclusões que não são diretamente associadas às variáveis aqui avaliadas (perceções de alunos sobre clima criativo em sala de aula), mas que poderão ajudar em alguma reflexão sobre os resultados. Assim, o trabalho de Van Marsveen (2021) mostra que há maior retorno à educação (quando se verificam saídas do percurso educativo dos alunos) nas cidades, onde há também mais oportunidades de escolha face a escolas (em

todos os níveis de ensino), maior competição entre elas, assim como maior heterogeneidade, proporcionando esta última melhor encaixe, correspondência entre alunos e educação oferecida. Porém, múltiplas variáveis (as quais, aliás, o autor estudou) condicionam estas conclusões, como o salário, a escolaridade e a idade dos pais. No estudo que aqui se apresenta, os dados não reforçam a existência desse *gap*, mas também é de considerar que o estudo citado se refere a um país específico e que, face a Portugal, não foram encontradas fontes de comparação para esta variável. Recorde-se ainda que as escolas de meio rural se encontram, neste estudo, na periferia de cidades e podem não ser exemplos muito marcantes de eventuais diferenças no tipo de ensino e nas oportunidades que cada um oferece. Mais estudos abordando esta questão serão muito úteis e deverão acontecer nos vários ciclos de escolaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresenta limitações, tal como direções futuras para investigação. Não se controlou o género do docente e não se analisou o cruzamento dos dados obtidos nas escolas de ensino público e privado com os das escolas de meio urbano e rural, o que poderia trazer implicações interessantes. Também o meio rural não foi muito característico, atendendo à situação geográfica das escolas, as quais não se situavam dentro de cidades, embora não estivessem muito afastadas delas. Por seu lado, há a limitação de o estudo ser baseado em autorrelatos de alunos—e assim não permitir a generalização de interpretações

que impliquem a análise de competências; porém, muitas investigações utilizam este tipo de avaliação e são úteis à caracterização e à futura intervenção em meio escolar. Este estudo sairia ainda enriquecido se fossem analisados dados de origem qualitativa, por exemplo tomando os docentes (com observação de aulas e/ou entrevistas) ou pesquisando comparações com outras populações como, por exemplo, crianças com altas capacidades.

Face às limitações, devem ser contrapostos resultados pertinentes obtidos. Uma caracterização dos alunos do 4º ano de escolaridade foi feita face a variáveis importantes como o que alunos pensam face a um clima promotor da criatividade na sua sala de aula e o que pensam sobre a sua criatividade. Surgiram dados positivos, encorajadores, tomando as percepções das crianças sobre o que a sala de aula proporciona face a competências criativas. Também as raparigas apareceram com potencial para um percurso autónomo e com sucesso a partir das percepções exibidas no final do 1º ciclo de escolaridade. O ensino em meio rural não apareceu prejudicado.

Estes dados, positivos, serão para divulgar, para inserir em formações de docentes e outros agentes educativos; devem também ser reforçados em práticas e mais analisados em investigações futuras. Por outro lado, surgem alertas: há que não negligenciar uma percepção de si como criativo e percepção face ao clima em sala de aula menos elevada nos rapazes nesta idade, podendo este dado estimular a intencionalidade de percepções mais positivas dos/das docentes face a esse género dos estudantes. O ensino público deverá ser analisado em particular de forma mais profunda relativamente à estimulação e à gestão da criatividade para que aí não se encontrem lacunas que são inexistentes no ensino privado. Também aqui se sugerem práticas (através da formação, por exemplo) e uma investigação mais controlada desta variável.

FUNDOS

Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho, projetos UIDB/01661/2020 e UIDP/01661/2020, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT



REFERÊNCIAS

- Alencar, E. M. L. S. D., & Fleith, D. S. (2006). *Práticas pedagógicas que promovem a criatividade segundo professores do ensino fundamental* (Relatório de pesquisa). Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- Alencar, E. M. L. S. D., & Sobrinho, A. B F (2017). *A gestão da criatividade*. Editora Prismas.
- Alencar, E. M. L. S. D., Fleith, D. S., Borges, C. N., & Boruchovitch, E. (2018). Criatividade em sala de aula: fatores inibidores e facilitadores segundo coordenadores pedagógicos. *Psico-USF*, 23, (3), p. 3555-566. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230313>
- Baer, J., & Kaufman, J.C. (2008). Diferenças de gênero na criatividade. *Journal of Creative Behavior*, 42(2), 75-105. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01289.x>
- Barbot, B., Lubart, T. I., & Besançon, M. (2016). “Peaks, slumps, and bumps”: Individual differences in the development of creativity in children and adolescents. *New directions for child and adolescent development*, 151, 33-45. <https://doi.org/10.1002/cad.20152>
- Berg, J., Vestena, C. L. B., & Costa-Lobo, C. (2020). Creativity in Brazilian education: review a decade of literature. *Creative Education*, 20, 420-433. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.113030>
- Borges, C. N., & Fleith, D. S. (2018). Uso da tecnologia na prática pedagógica: Influência na criatividade e motivação de alunos do ensino fundamental. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 34. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3435>
- Cropley, A. J. (2018). The Creativity-Facilitating Teacher Index: Early thinking, and some recent reflections. In S. Kaycheng (Ed.) *Creativity fostering teacher behavior: Measurement and research* (pp. 1-15). World Scientific Publishing.
- Dias, C. A. F., Morais, M. F., & Braga, A. (2014). Representações sobre clima criativo: Uma perspetiva de alunos e de professores do Ensino Básico em escolas públicas e privadas de Portugal. *Psicologia em Revista*, 23(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.5752/P.1678-9563.2017v23n1p1-21>.
- Eason, R., Giannangelo, D.M., & Franceschini, L.A. (2009). A look at creativity in public and private schools. *Thinking Skills and Creativity*, 4(2), 130-137. <https://eric.ed.gov/?id=EJ851611>
- Fleith, D. S., & Alencar, E. M. (2005). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 513-521. <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a06>
- Fleith, D., S.& Alencar, E. M. L. S. D. (2006). Percepção de alunos do ensino fundamental quanto ao clima de sala de aula para criatividade. *Psicologia em Estudo*, 11, (3), 513-521. <https://www.scielo.br/j/pe/a/Ms4QjH5KqtDt38Q8tMvsfTN/?format=pdf&lang=pt>
- Fleith, D. S. & Alencar, E. M. L. S. D. (2008), Características personológicas e fatores ambientais relacionados à criatividade do aluno do ensino fundamental. *Avaliação*

- Psicológica*, 7(1), 35-44.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v7n1/v7n1a06.pdf>
- Fleith, D. S., & Morais, M. F. (2017). Desenvolvimento e promoção da criatividade. In L. Almeida (Coord.). *Criatividade e pensamento crítico: Conceito, avaliação e desenvolvimento* (pp. 45-74). CERPSI.
- Glaveanu, V. P. (2018). Educating which creativity? *Thinking Skills and Creativity*, 27(1), 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2017.11.006>
- Kettler, T., Lamb, K. T., Willerson, A., e Mullet, D. R. (2018). Teachers' perceptions of creativity in the classroom. *Creativity Research Journal*, 30(2), 164-171. <http://dx.doi.org/10.1080/10400419.2018.1446503>
- [Kim, K. H. \(2019\). Demystifying creativity: what creativity isn't and is? Roeper Review, 41\(2\), 119-128.](#)
<https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1585397>
- Joly, M. C. R. A., Fleith, D. S., Soares, C. A., Piovezan, N. N., & Lemos, T. H. (2009). Expressão da criatividade na sala de aula por estudantes brasileiros. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. (Orgs.), *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4404 - 4013). Universidade do Minho e Universidade da Coruña.
- Leite, C., Morais, M. D. F., Martins, F., & Miranda, L. (2018). Criatividade e representações do clima criativo em sala de aula: um estudo exploratório no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 22(1), 140-155.
<http://pec.ispgaya.pt/edicoes/2018/P>
- [EC2018N1/index.html](#)
- Macedo, A. C. & Antunes, A. (2021). Perceções pessoais acerca da inteligência e criatividade: Estudo exploratório. *Talincrea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, 8 (15), 3-16.
http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/08_15/04_percecoes.pdf
- Miranda, L & Morais, M. F. (2019). Criatividade e motivação: um estudo exploratório em docentes. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología Y Educación*, 6 (2), 114-125.
<https://doi.org/10.17979/reipe.2019.6.2.5277>.
- Morais, M. F., & Almeida, L. (2019). "I would be more creative if...": Are there perceived barriers to college students' creative expression according to gender? *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36 (e180011), 1-9.
<https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180011>
- Morais, M. F. & Miranda, C. L. (2021). Práticas criativas em sala de aula e a criatividade dos docentes: Estudo exploratório no Ensino Básico. *Revista Ibero Americana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educacion*, 19(3), 61-76.
<https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.004>.
- Morais, M. D. F., Azevedo, I., & Martins, F. (2021). Crenças acerca de criatividade: mitos ou verdades? Apresentação de uma escala de avaliação. *Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação*, 2 (4), 184-197.
<https://recriai.emnuvens.com.br/revisa/article/view/53>

- Morais, M. F., Viana, F. V., Fleith, D. S., & Dias, C. (2019). Adaptação Portuguesa da Escala Clima para a Criatividade em Sala de Aula. *Temas em Psicologia*, 27(4), 837-849. <http://dx.doi.org/10.9788/tp2019.4-02>
- Morais, M. F., Almeida, L., Fleith, D. S., Azevedo, I., Alencar, E., & Araújo, A. (2017). Teaching Practices for creativity at university: A study in Portugal and in Brazil. *Paidéia*, 27(67), 56-64. <https://doi.org/10.1590/1982-43272767201707>.
- Mousena, E., & Raptis, N. (2021). Beyond Teaching: School Climate and Communication in the Educational Context. In S. Waller, L. Waller, V. Mpofu and M. Kurebwa (no pages), *Education at the Intersection of Globalization and Technology*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.93575>
- Mundim, M. C. B., Romo, M., Morais, M. F., y Wechsler, S. M. (2022). Factores influyentes en excelencia creativa femenina: Um estudio con mujeres brasileñas, portuguesas y españolas. *Revista Creatividad y Sociedad*, 36, 7-21. <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2023/01/revista%20cys-36/cys-36.pdf>
- Nakano, T. D. C., Oliveira, K. D. S., & Zaia, P. (2021). Gender differences in creativity: A systematic literature review. *Psicología: Teoria e Pesquisa*, 37. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e372116>
- Patston, T. J., Cropley, D., Marrone, R. L., & Kaufman, J. C. (2017). Teacher self-concepts of creativity: Meeting the challenges of the 21st century classroom. *The International Journal of Creativity and Imagination in Education*, 23(2), 23-34. <https://link.gale.com/apps/doc/A533556209/HRCA?u=anon~25c38b73&sid=bookmark-HRCA&xid=57c87f04>
- Romo, M. (2018): ¿Tiene género la creatividad? Obstáculos a la excelencia en mujeres. *Estudios de Psicología*, 35(3), 247-258. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201800030003>
- Romo, M. (2019). *Psicología de la creatividad: Perspectivas contemporáneas*. Ediciones Paidós.
- Runco, M. A. (2018). Authentic creativity: Mechanisms, definitions, and empirical efforts. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), *The nature of human creativity* (246-263). Cambridge University Press.
- Russ, S. W., & Lee, A. W. (2017) Pretend play and creativity. In J. A Plucker (Ed.), *Creativity and innovation-theory. Research and practice* (133-149). Prufrock Press.
- Van Maarseveen, R. (2021). The urban-rural education gap: do cities indeed make us smarter? *Journal of Economic Geography*, 21(5), 683-714. <https://doi.org/10.1093/jeg/lbaa033>

**CORRELACIÓN ENTRE CONFIANZA, AFRONTAMIENTO, ANSIEDAD,
CREENCIAS DE ESTABILIDAD, CREENCIAS DE MODIFICABILIDAD Y EL
CUESTIONARIO DE CAPITALES EDUCATIVOS Y DE APRENDIZAJE-MÉXICO
EN ALUMNOS MEXICANOS CON ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES Y
SIN ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES**

**CORRELATION BETWEEN CONFIDENCE, COPING, ANXIETY, BELIEF OF
STABILITY, BELIEF OF MODIFIABILITY AND THE EDUCATIONAL AND
LEARNING CAPITALS QUESTIONNAIRE-MEXICO IN MEXICAN STUDENTS
WITH HIGH INTELLECTUAL ABILITIES AND THOSE WITHOUT HIGH
INTELLECTUAL ABILITIES**

Grecia Emilia Ortiz Coronel ^{*}, María de los Dolores Valadez Sierra ^{}**

^{*}Departamento de Psicología Aplicada, CUCS, Universidad de Guadalajara, México

doloresvaladez@yahoo.com.mx

Correlación entre Confianza, Afrontamiento, Ansiedad, Creenza de Estabilidad, Creencia de Modificabilidad y el Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje-México en Alumnos Mexicanos con Altas Capacidades intelectuales y Sin Altas Capacidades Intelectuales

Resumen

Las personas con alta capacidad son individuos que pueden alcanzar la excelencia en al menos un dominio. En el *Actiotope Model of Giftedness*, se afirma que un entorno rico en recursos es necesario para el desarrollo de logros extraordinarios. La regulación de los recursos endógenos está sujeta exclusivamente al subsistema de persona, pero si bien los recursos exógenos pueden ser utilizados por la persona, su provisión generalmente depende de otros sistemas, los autores igualaron el recurso exógeno con el término de capital educativo, y recursos endógenos con el término de capital de aprendizaje. El Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje (QELC) permite conocer los recursos que presentan los alumnos con sobredotación. Por lo tanto, el objetivo del presente trabajo fue conocer la correlación entre los capitales educativos y de aprendizaje y los recursos de Confianza en la propia competencia, Afrontamiento al Fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad en alumnos con y sin alta capacidad. Se realizó una correlación y una comparación de muestras. Los resultados plantean que existen diferencias significativas entre los alumnos con y sin alta capacidad. La discusión se realiza a la luz de los resultados.

Palabras clave: *alta capacidad, QELC, correlación, comparación.*

Correlation between Confidence, Coping, Anxiety, Belief of Stability, Belief of Modifiability and the Educational and Learning Capitals Questionnaire-Mexico in Mexican Students with High Intellectual Abilities and those without High Intellectual Abilities

People with high ability are individuals who can achieve excellence in at least one domain. In the Actiotope Model of Giftedness, it is stated that a resource-rich environment is necessary for the development of extraordinary achievements. The regulation of endogenous resources is subject exclusively to the person subsystem, but while exogenous resources can be used by the person, their provision generally depends on other systems, the authors equated exogenous resource with the term educational capital, and endogenous resources with the term learning capital. The Questionnaire of Educational and Learning Capitals (QELC) allows to know the resources presented by gifted students. Therefore, the aim of the present work was to know the correlation between educational and learning capitals and the resources of Confidence in one's own competence, Coping with Failure, Anxiety and Belief of Stability and Modifiability in gifted and non-gifted students. A correlation and a comparison of samples were carried out. The results show that there are significant differences between students with and without high ability. The discussion is made in the light of the results.

Key words: *high ability, QELC, correlation, comparison.*

En México cuenta con uno de los sistemas educativos más grande del mundo y más complejo en la atención de sus estudiantes, sin embargo, ha realizado grandes esfuerzos para darle una atención a los alumnos más capaces, a medida que ha desarrollado mecanismos de actuación en la identificación, evaluación y atención de estos alumnos, a pesar de ello, los recursos en su implementación quedan escasos debido a la falta de un modelo que permita identificar y atender de manera económica al estudiante de altas capacidades.

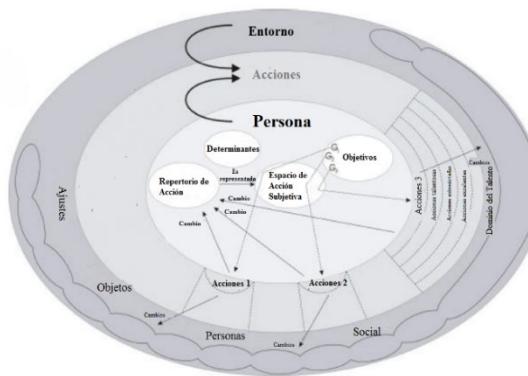
Uno de los modelos explicativos de la sobredotación y el talento, que permite identificar de forma eficaz y económica es el *Actiotope Model of Giftedness* el cual, parte de una mirada sistémica, el cual se fundamenta en la excelencia como un resultado de la autoorganización y la

adaptación de un sistema altamente complejo, de esta manera, no se trata de atributos personales, sino de acciones y su desarrollo dentro de un sistema complejo en el cual interviene la adaptación inteligente a los estímulos ambientales (Ziegler, 2005; Vladut1, et al., 2015).

Este modelo define a una persona sobredotada como aquella que puede alcanzar la excelencia en al menos un dominio (Ziegler y Phillipson, 2012). De esta manera, los resultados de aprendizaje excepcionales sólo pueden ser alcanzados por personas que hacen un uso excepcional de su entorno estimulante (Ziegler, 2005). Este modelo distingue tres perspectivas sobre los actiotopes: la perspectiva del componente, la perspectiva dinámica y la perspectiva sistémica (Ziegler, et al., 2013), ver figura 1.

Figura 1

Esquema del Modelo Actiotope de la Sobredotación (2005).



Nota: Esquema traducido al idioma español del modelo original.

Por lo tanto, el componente tiene una perspectiva desde el sujeto el cual plantea que existen elementos que constituyen a la persona, tales como, un repertorio de acción único el cual se refiere al total de todas las acciones que una persona puede realizar en principio, el progreso de la excelencia puede verse como el desarrollo de un repertorio de acción eficaz que permite a una persona pueda enfrentar los desafíos de un dominio como las matemáticas, el fútbol o la escultura.

Así los objetivos de un individuo se referirán a la intención de lograr un objetivo, éstos tienen tres funciones: el primero, es el involucramiento en la selección de alternativas de la acción, segundo, energizan acciones y por último proporcionan dirección a la acción que se realiza antes y durante su ejecución como orientación para la regulación.

El cual tendrá un impacto en el ambiente interno o externo con el que la persona interactúa, es decir, al que se encuentra asociado. Y se entiende como espacio de acción subjetiva, a un espacio mental hipotético que genera posibilidades de acción. Puede ver como el universo de posibles pasos de acción y acciones que una persona puede anticipar para atravesar en la planificación y la regulación de una acción. Este espacio de acción se denomina subjetivo porque es una construcción personal debido a que no necesariamente tiene que estar de acuerdo con la realidad. En una específica situación, los individuos pueden sobreestimar o subestimar su repertorio de acción (Ziegler, 2005; Ziegler

y Stoeger, 2008; Ziegler et al., 2014 en Vladut1, et al., 2015).

Dentro de la perspectiva del componente es fundamental considerar el ambiente o el entorno, éste permite estudiar la eficiencia del aprendizaje de los entornos se sugirió la construcción de sociotopos, cuales son configuraciones relativamente estables del medio ambiente, que ejerce influencias estables en las acciones de los individuos.

Los análisis de los sociotopos proporcionan indicaciones sobre qué repertorios de acciones los individuos pueden acumularse en su entorno y sobre los que deberían construir.

Otro componente en el modelo está relacionado con las acciones, para lo cual, Ziegler (2005) plantea que la excelencia está asociada a la calidad específica de acciones, los cuales están organizados tridimensionalmente. Tienen una estructura de fase, es decir, consisten en una secuencia de acciones parciales. Desde la perspectiva del científico observador, esto se expresa como el conocido efecto de acordeón. La acción en cuestión se puede describir en términos generales o estrictos, de forma similar a cómo un acordeón puede separarse o apretarse fuertemente. Además, son una composición de acciones paralelas o múltiples, que requieren regulaciones en varios niveles (por ejemplo, la ejecución correcta de actividades motoras, cognitivas, auditivas y de otro tipo; esfuerzo e intensidad; la capacidad de hacer frente a los efectos negativos; y examinar si se logró el efecto deseado).

El entorno está representado por el diseño de varios de sus componentes centrales, tales como actores sociales, recursos y configuraciones. El sistema del entorno constituye el dominio del talento, el cual se ve como un campo de acción, que, primero, se puede contrastar con otros campos de acción; segundo, ofrece un estándar de excelencia; y tercero, debe ser "socialmente valioso" de una forma u otra.

Los individuos que alcanzan la excelencia adaptan efectivamente su Actiotope al talento principal. El Actiotope de un individuo que va dirigido a la búsqueda de la excelencia es un sistema dinámico y en constante evolución. Por lo tanto, está siendo removido permanentemente de su estado de equilibrio. En este proceso, el Actiotope debe, por un lado, demostrar suficiente flexibilidad para permitir el cambio, pero también mantener suficiente estabilidad para estar en condiciones de implementar con éxito estas modificaciones y transformaciones. Por lo tanto, el desarrollo de un Actiotope puede describirse como un tipo de complejo sistema adaptativo, por el cual el desarrollo de la excelencia representa "el producto de adaptaciones progresivas".

Una característica importante de las interacciones dentro del complejo adaptativo sistemas es la coevolución y coadaptación de sus componentes. En mayores concepciones de sobredotación, se entendió el desarrollo de la excelencia en general como autocatalítico. Si el medio ambiente no se interpone en el camino de

los dones, la excelencia de alguna manera encontrará una forma de desarrollarse.

Desde la perspectiva dinámica, se explica que los actiotopos están en constante proceso de adaptación, desde cambios internos, del entorno y de estados. Este proceso de adaptación tiene cinco funciones dinámicas, las personas deben poder crear *variantes de acción* para expandirse, deben poder evaluar la corrección de una acción, es decir, si se ha alcanzado el objetivo deseado como resultado de ejecutar una acción, las personas necesitan la capacidad de reconocer si una situación permite la ejecución exitosa de una acción (*aplicabilidad*). Un actiotope debe ser *anticipatorio*, es decir, los individuos deben construir repertorios de acción efectivos no solo como respuesta a eventos pasados, también para hacer frente a nuevos desafíos. Por último, las personas necesitan una *retroalimentación* efectiva. Esta función requiere acceso a secuencias ordenadas de acciones e información.

Así cuando plantea la perspectiva sistémica, se refiere a los sistemas como configuraciones estables de elementos interactivos, que pueden considerarse una unidad significativa y con propósito. Si se quiere alcanzar la excelencia, el actiotope de una persona debe sufrir modificaciones considerables. Suponemos que los actiotopos son generalmente bastante estables y los cambios a menudo interfieren con tales estados de equilibrio. Los pasos para el aprendizaje, por lo tanto, también tienen cambios no deseados, que pueden amenazar la estabilidad de la Actiotope.

Para mantener los actiotopos en una vía de aprendizaje, se necesitan muchos recursos (Ziegler, Vialle y Wimmer, 2013).

Ziegler, et al., (2017) sugieren que la regulación de los recursos endógenos está sujeta exclusivamente al subsistema de “persona”, pero si bien los recursos exógenos pueden ser utilizados por la persona, su provisión generalmente depende de otros sistemas (escuela, maestro, compañeros de clase, sistema educativo). Los autores igualaron el recurso exógeno con el término de capital educativo, y recursos endógenos con el término de capital de aprendizaje. Debido a la centralidad de estas formas de capital (Ziegler, Chandler, Vialle,y Stoeger, 2017).

Se refiere a Capital Educativo a todos los recursos exógenos, que se pueden usar para construir un repertorio efectivo de acciones y están influenciados no solo por la persona misma. Cinco formas son distinguidas, el capital educativo económico, incluye todas esas posesiones y objetos de valor, que pueden ser utilizados para la iniciación o la continuación de episodios de aprendizaje. El capital educativo cultural, en el cual intervienen valores, conceptos y formas de pensar, que pueden promover o impedir el desarrollo de un repertorio efectivo de acciones. El capital educativo social, que se refiere a todos los individuos e instituciones sociales que tienen un impacto directo o indirecto en el éxito de los episodios de aprendizaje. El capital educativo de infraestructura, parte de las opciones materiales y de políticas, que pueden utilizarse para apoyar el aprendizaje. Por último, el capital educativo

didáctico es el conocimiento disponible sobre el diseño y la optimización de métodos pedagógicos.

Con relación al Capital de Aprendizaje, se refiere a los recursos endógenos que ayudan a los estudiantes a construir un repertorio de actividad efectiva. Cinco formas de capital de aprendizaje son distinguidas, el capital de aprendizaje orgánico, éste se refiere a los recursos fisiológicos y constitutivos de un alumno, el capital de aprendizaje accional, incluye el repertorio completo de acciones de un alumno, o de que el alumno es básicamente capaz de utilizar. El capital de aprendizaje de telic¹ se refiere a la disponibilidad de objetivos funcionales, que están relacionados con los procesos de aprendizaje; el capital de aprendizaje episódico representa los patrones de acciones disponibles para el objetivo o la situación para los estudiantes y, el capital de aprendizaje atencional se refiere a los recursos de atención cuantitativa y cualitativa disponible para aprender.

Para el análisis el principio de coevolución de los componentes es crítico para los actiotopos es importante considerar la Creencia de Modificabilidad y el Análisis de Estabilidad, (Ziegler, 2005). Después de dominar un paso, se debe mapear el repertorio extendido de acciones en el espacio de acción subjetiva. Ahora se pueden lograr nuevos objetivos y se pueden incluir condiciones ambientales que no se pueden utilizar en las acciones.

Para ofrecer evidencia empírica al modelo, se desarrolló un instrumento de bajo costo, que consta de dos escalas

generales (capital educativo y capital de aprendizaje), cada escala contiene cinco subescalas (capital educativo: económico, cultural, social, infraestructura y dinámico; capital de aprendizaje; orgánico, accional, tólic, episódico y atencional), el instrumento se denominó Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje (Questionnaire of Educational and Learning Capital [QELC]) el cual fue desarrollado por Ziegler et al.(2011) para maestros y en el 2013 se realizó una validación transcultural del cuestionario en China, Alemania y Turquía. Los resultados mostraron una satisfacción psicométrica tanto en la validez concurrente como de contenido.

Ziegler (2016) sugiere que el QELC surge porque no existe un instrumento de edición, aparte de las entrevistas en profundidad, disponible para evaluar el capital educativo y de aprendizaje de los estudiantes.

El Cuestionario de Capital Educativo y de Aprendizaje (QELC) se validó en México por Ortiz et al., (2021). Participaron un total de 374 alumnos superdotados mexicanos de primaria y secundaria, calcularon su consistencia interna y realizaron un análisis factorial confirmatorio. Los resultados mostraron que la estructura factorial original presenta ajuste absoluto y bajos niveles de error. Además, observaron valores adecuados de varianza extraída ($0.5 < \text{AVE}$) y fiabilidad compuesta ($0.7 < \text{CRI}$) en todos los factores excepto en la subescala económica, por lo cual, la versión de QELC-MX quedó constituida por 49 reactivos.

Por lo tanto, el objetivo de la siguiente investigación es conocer la correlación entre Confianza, Afrontamiento, Ansiedad, Creencia de Estabilidad, Creencia de Modificabilidad y el Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje.

MÉTODO

Participantes

Participaron 146 alumnos con alta capacidad intelectual ($N = 73$) y sin alta capacidad ($N=73$) que cursan de 4o de primaria (24 [16. 4%]), 5o de primaria (24 [16. 4%]), 6o de primaria (10 [6. 8%]), 1o de secundaria (52 [35.6%]), 2o de secundaria (19 [13.0%]) y 3o de secundaria (17 [11.6%]) El 54.1% pertenecían a escuelas públicas y el 45.9% a escuelas privadas. La media de edad fue 11.49 (DE =1.739); el 38.4% de los participantes fueron mujeres y el 61.6% fueron hombres.

Muestreo

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional, tanto de escuelas regulares como de los alumnos con alta capacidad, la muestra es equiparada.

Instrumentos

- Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje Mx (QELC-Mx) que se responde por medio de una escala tipo Likert de 6 puntos que van desde 1=“Totalmente en desacuerdo” a 6=“Totalmente de acuerdo”. Los 49 ítems se agrupan entre dos factores: Educativo (Económico [4 reactivos], Cultural [5 reactivos], Social [5 reactivos], Infraestructura [5 reactivos], y Didáctico [5 reactivos]) y Aprendizaje (Orgánica [5

reactivos], Accional [5 reactivos], Télic [5 reactivos], Episódico [5 reactivos] y Atencional [5 reactivos]). La consistencia interna de los factores educativo y de aprendizaje de la escala, así como de cada una de las subescalas, se encontró que con la excepción del factor “Económico”, las subescalas demostraron consistencias internas moderadas a altas (.79 < α > .86), mientras que las de los demás factores fueron excelentes: Educativo ($\alpha=.94$) y Aprendizaje ($\alpha=.96$). Si bien muy pocos reactivos presentaban valores Shapiro-Wilk no significativos, ninguno de los ítems o subescalas presentaban valores de asimetría o curtosis mayores a los puntos de corte (|2| y |6| respectivamente), lo cual sugiere distribuciones aproximadamente normales. El ítem 31 “Yo creo que mi educación es muy cara”, presentaba una correlación total baja ($r=.21$) con el resto de los ítems de la subescala “Económico”, lo cual amenazaba la consistencia interna. Por tanto, se eliminó el ítem y la consistencia subió a niveles aceptables ($\alpha=.59$ a $\alpha=.64$). Con relación al Análisis Factorial Confirmatorio todas las cargas factoriales son significativas, las variables latentes presentan varianzas significativas y las varianzas explicadas para ambos factores son altas (.41 < R^2 > .89).

2. Confianza en la propia competencia. - cuatro reactivos- (Dweck y Henderson, 1988). Evalúa la propia Confianza del estudiante sobre sus capacidades para obtener el logro, con una consistencia interna aceptable ($\alpha=.657$).
3. Afrontamiento al fracaso - escala con catorce reactivos (Schober, 2002). Evalúa el Afrontamiento con relación al fracaso del logro, con una consistencia interna de moderada a alta ($\alpha=.805$).
4. Ansiedad- escala de 6 reactivos (Ziegler y Stoeger, 2010). Evalúa indicadores de Ansiedad, con una consistencia interna de Ansiedad ($\alpha=.888$).

Creencias de estabilidad y Modificabilidad- escala con 12 reactivos, (Ziegler y Stoeger, 2010). Esta prueba evalúa la creencia del propio alumnado con relación a la estabilidad del conocimiento y la Modificabilidad del mismo, obtuvo una consistencia interna de moderada a alta ($\alpha=.783$).

Todas las versiones se utilizaron en formato digital, manteniendo la estructura y organización de las pruebas en general.

A continuación, se presentan los datos pertenecientes a cada capital-

Tabla 1.
Formas de capital educativo y de aprendizaje.

Tipo de capital	Definición	Ilustración
Capital educativo		
Económico	Es todo tipo de riqueza, posesión, dinero u objetos de valor que pueden invertirse en la iniciación y mantenimiento de docentes y procesos de aprendizaje.	A mayor poder adquisitivo de una familia mayor podrá acceder a los mejores materiales educativos y tener mayores

		probabilidades de tener un aprendizaje.
Cultural	Incluye sistemas de valores, patrones de pensamiento, modelos y similares, que pueden facilitar u obstaculizar el logro de metas educativas y de aprendizaje.	En México, se valora más la educación en zonas urbanas que en zonas rurales.
Social	Incluye a todas las personas e instituciones sociales que pueden directamente o atribuir indirectamente al éxito de los procesos educativos y de aprendizaje.	El ambiente social en el cual se desarrolle el estudiante puede determinar su éxito así como el poder acceder a mentorías con expertos.
Infraestructura	Se relaciona con las posibilidades de implementar materiales que permitan la acción de la educación y el aprendizaje.	El tener posibilidades de adquirir materiales didácticos, creativos e innovadores ayuda a la acción del aprendizaje.
Didáctico	El conocimiento ensamblado involucrado en el diseño y mejora de educativa y de aprendizaje procesos.	Entrenamiento basado en didáctica superior de saber cómo puede ceder fácilmente a los efectos del aprendizaje al menos una mitad de la desviación estándar.

Tipo de capital	Definición	Ilustración
Capital de aprendizaje		
Orgánico	Consiste en los recursos fisiológicos y constitucionales de una persona.	Mantener buena salud física y emocional así como tener una alimentación adecuada.
Accional	Es el repertorio de acción de una persona - la totalidad de acciones que son capaces de ejecutar.	Desarrollar habilidades intelectuales como motrices para llevar a cabo el aprendizaje dirigido a la acción de la excelencia.
Télic	Comprende de la totalidad de una meta anticipada de una persona, ofrece posibilidades para satisfacer sus necesidades.	La motivación al aprendizaje específico.
Episódico	Se refiere a lo simultáneo de un objetivo y situación	Congruencia entre lo que sabe y cómo utilizar ese

	relevante de patrones de conocimiento. acción que son accesibles para una persona.	
Atencional	Denota los recursos atencionales cuantitativos y cualitativos que una persona puede aplicar al aprendizaje	Se refiere a la capacidad de gestionar los recursos de tiempo y de emocionales para dirigirlos a la acción del aprendizaje.

Nota: Tabla basada en Ziegler y Baker (2013)

Procedimiento

Para adaptar, las escalas de Confianza en la propia Competencia, Afrontamiento al Fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad se tomaron en cuenta las variables culturales propias de los destinatarios, llevando a cabo la transformación de los ítems de la escala original mediante el método de traducción directa.

La recolección de datos se llevó a cabo a través de la aplicación de los instrumentos de forma presencial. Se solicitó permiso a las escuelas a través de un documento avalado por la Universidad de Guadalajara que sustentaba las consideraciones éticas del trabajo. Posteriormente, se les hizo llegar a los padres de familia un permiso por escrito para poder realizar la aplicación de cada uno de los instrumentos. Una vez enterados los padres y firmados los permisos correspondientes se llevó a cabo la recolección de los datos.

Se mantuvo en resguardo el nombre de los estudiantes, solicitando únicamente el sexo, edad y grado escolar.

Análisis

Con base en el objetivo de la investigación de conocer la correlación entre Confianza, Afrontamiento, Ansiedad, Creencia de Estabilidad, Creencia de Modificabilidad y el Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje, se llevó primeramente, un análisis para conocer la consistencia interna de las escalas de Confianza en la propia Competencia, Afrontamiento al Fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad para obtener la fiabilidad con lo cual se obtuvo el Alfa de Cronbach (α). Posteriormente, se realizó una correlación de Pearson entre las variables mencionadas. Los análisis se llevaron a cabo con el software SPSS v.18.

RESULTADOS

Las propiedades psicométricas del instrumento de Confianza en la propia Competencia, demostró una consistencia interna aceptable ($\alpha=.657$). La escala de Afrontamiento al Fracaso obtuvo una consistencia interna de moderada a alta ($\alpha=.805$), al igual que la escala de Ansiedad ($\alpha=.888$), mientras que la escala de Creencia

de Estabilidad y Modificabilidad obtuvo una consistencia interna de moderada a alta ($\alpha=.783$).

Se realizaron las correlaciones para conocer la relación entre los Capitales Educativos y de Aprendizaje con sus respectivos subdominios y las pruebas de

Confianza, Afrontamiento, Ansiedad y Creencia en estabilidad y modificabilidad. A continuación, se presenta la tabla 2 en la cual se observan las correlaciones entre el capital educativo y sus subdominios con confianza, afrontamiento, ansiedad y creencia de modificabilidad y estabilidad.

Tabla 2.

Correlación del Capital Educativo y sus subdominios y las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad.

	Confianza en la propia competencia	Afrontamiento al fracaso	Ansiedad	Creencias de Estabilidad y Modificabilidad
Capital Educativo	.289**	.703**	.021	.726**
Económico	.195*	.563**	.057	.534**
Cultural	.279**	.564**	.088	.554**
Social	.152	.612**	.037	.689**
Infraestructura	.330**	.600**	-.066	.636**
Didáctico	.268**	.651**	-.016	.658**

* $p \leq 0.05$

** $p \leq 0.001$

Tabla 3.

Correlación del Capital de Aprendizaje y sus subdominios y las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad

	Confianza en la propia competencia	Afrontamiento al fracaso	Ansiedad	Creencias de Estabilidad y Modificabilidad
Capital Aprendizaje	.337**	.733**	-.037	.668**
Orgánica	.295**	.665**	-.063	.565**
Accional	.340**	.710**	-.002	.690**
Télic	.329**	.679**	.029	.616**
Episódico	.299**	.639**	-.063	.563**
Atencional	.272**	.646**	-.064	.612**

Los resultados arrojan que existen correlaciones entre el Capital de Educativo y de Aprendizaje con sus respectivos subdominios con las pruebas Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad.

La correlación entre los Capitales

Educativos y de Aprendizaje con sus respectivas variables y las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad en la población con altas capacidades se puede ver en la tabla 4.

Tabla 4.

Correlación de los capitales y las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad en el alumnado con altas capacidades.

Altas capacidades	Confianza a	Fracaso	Ansiedad d	Modificabilidad creencia
Capital Educativo	.469**	.649**	-.325**	.781**
Capital Aprendizaje	.546**	.688**	-.389**	.736**
Económico	.210	.275*	-.019	.438**
Cultural	.408**	.431**	-.143	.547**
Social	.307**	.532**	-.331**	.647**
Infraestructura	.505**	.678**	-.382**	.753**
Didáctico	.454**	.669**	-.378**	.749**
Orgánica	.408**	.684**	-.278*	.684**
Accional	.502**	.637**	-.308**	.712**
Télic	.552**	.572**	-.341**	.597**
Episódico	.527**	.598**	-.433**	.596**
Atencional	.466**	.577**	-.377**	.701**

*p≤ 0.05

**p≤0.001

La relación de la población con altas capacidades los resultados arrojaron que los Capitales Educativos y de Aprendizaje existe una correlación con las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad. Con relación al subdominio de económico se encontró correlación con la prueba de afrontamiento al fracaso y creencia de estabilidad y

modificabilidad, en el dominio cultural se encontró correlación entre confianza, fracaso y creencia de estabilidad y modificabilidad. En los subdominios de social, infraestructura, didáctico, orgánico, accional, télic, episódico y atencional en las correlaciones se obtuvieron entre las pruebas de confianza, afrontamiento al fracaso, ansiedad y creencia de estabilidad y modificabilidad.

A continuación, se presenta en la tabla 5 la correlación entre la población sin alta capacidad y los Capitales Educativos y

de Aprendizaje y las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad.

Tabla 5.

Correlación de los capitales y las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad y el alumnado sin altas capacidades.

Sin Altas capacidad	Confianza	Fracaso	Ansiedad	Creencia de estabilidad y modificabilidad
Capital Educativo	.030	.697**	.277*	.679**
Capital Aprendizaje	.085	.743**	.243*	.615**
Económico	-.021	.679**	.159	.549**
Cultural	.057	.573**	.266*	.518**
Social	-.007	.661**	.316**	.717**
Infraestructura	.081	.524**	.181	.552**
Didáctico	.007	.609**	.246*	.591**
Orgánica	.085	.626**	.117	.473**
Accional	.118	.731**	.253*	.662**
Télic	.123	.727**	.306**	.615**
Episódico	-.001	.648**	.268*	.526**
Atencional	.060	.679**	.190	.558**

*p≤ 0.05

**p≤0.001

Los resultados de correlación significativa en la muestra normativa en los Capitales Educativo y de Aprendizaje se obtuvieron con las pruebas de ansiedad y creencia de estabilidad y modificabilidad. En el subdominio económico se obtuvo una correlación con las pruebas de, *Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad*, mientras que los subdominios social, cultural, didáctico, accional, télic y episódico se obtuvieron correlaciones en Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad.

En los subdominios infraestructura, orgánica y atencional se encontró correlación con las pruebas de afrontamiento al fracaso y creencia de estabilidad y modificabilidad.

Tabla 6.

Diferencias entre niños con alta capacidad y sin alta capacidad en las pruebas de Confianza, Afrontamiento al fracaso, Ansiedad y Creencia de Estabilidad y Modificabilidad

	Con alta capacidad N=73		Sin alta capacidad N=73		gl	t	p
	M	DE	M	DE			
Confianza	4.4555	1.05684	3.4247		1.03219	144	5.962
.000**							
Afrontamiento							
Fracaso	4.5646	.59478	4.1321		.89568	144	3.437
.001**							
Ansiedad	2.9537	1.39197	3.1621		1.45322	144	-.882
.379							
Creencia de							
Modificabilidad							
y estabilidad	3.8386	.53320	3.5186		.82160	144	2.791
.006**							

*p≤ 0.05

**p≤ 0.001

Se observa que los resultados indican que existen diferencias significativas en la población con altas capacidades en todas las pruebas excepto en ansiedad.

DISCUSIÓN

El objetivo de la presente investigación fue conocer la correlación entre los aspectos de Confianza, Afrontamiento, Ansiedad, Creencia de Estabilidad, Creencia de Modificabilidad y el Cuestionario de Capitales Educativos y de Aprendizaje en alumnos con y sin alta capacidad, los resultados son congruentes con lo reportado por los autores en el cual plantean que la excelencia es el resultado de la autoorganización y la adaptación de un sistema altamente complejo, por lo tanto, los atributos personales serán un elemento más para lograr la excelencia, además de las

acciones y el desarrollo dentro de un sistema complejo, del cual dependerá de la adaptación inteligente a los estímulos ambientales (Ziegler, 2005; Vladut1, et al., 2015).

Al correlacionar los componentes de coevolución y coadaptación como los recursos de confianza en la propia competencia, en el afrontamiento, en la ansiedad al logro y las creencias de estabilidad y de modificabilidad con los capitales educativos y de aprendizaje nos permite tener un panorama de la importancia de las interacciones dentro del complejo adaptativo sistemas y sus componentes. Por lo tanto, el desarrollo de la excelencia en general se mira desde una plataforma autocatalítica. De esta manera, si el medio ambiente no se interpone en el camino de los dones, la excelencia de

alguna manera encontrará una forma de desarrollarse (Ziegler, 2005).

La importancia de este trabajo recae en que, para identificar al alumnado con alta capacidad, además de la inteligencia se deben considerar otros factores, por ejemplo, el conjunto de sus creencias, intereses y actitudes; las oportunidades que se les han brindado y el grado de aprovechamiento de las mismas (Pfeiffer, 2017). Por otra parte, Tourón (2020) menciona que una adecuada conceptualización sobre los alumnos con altas capacidades que contemple de manera esencial la dimensión evolutiva, más allá del enfoque del rasgo o atributo estable e inmutable es esencial ya que, de otro modo, no se podrá establecer un procedimiento de identificación coherente y, por ello, de intervención.

Además de las dificultades para la conceptualización, es claro que no existe un modelo de explicación que logre acoger con todas sus interacciones una definición, método de estudio y una propuesta educativa que correspondan a todas las realidades de la sociedad (Ziegler, Vialle y Wimmer, 2013). De ahí la importancia del Modelo Actiotope de Sobredotación, que permite entender que el desarrollo de talentos y logros extraordinarios son una adaptación inteligente a los estímulos ambientales (Vladut, Vialle y Albert Ziegler, 2015).

Por lo tanto, la identificación ya no está únicamente basada en métodos cognitivos clásicos (pruebas de coeficiente intelectual), sino que analiza la ruta de

ingresos que tendrá lugar el aprendizaje y la excelencia (Vladut, et al., 2013).

Una de las limitaciones de este estudio, es el tamaño de la muestra, que, si bien resulta pertinente para el objetivo particular, también es cierto que una población más amplia permitiría tener mejores resultados estadísticos. Para investigaciones a futuro se sugieren continuar con un estudio más exhaustivo entre la población con y sin altas capacidades.

REFERENCIAS

- Ortiz, G., E., Valadez, M., D., Rivera, M., Vargas, M., L., Reynoso, O., U. & Fuentes-Balderrama, J., (2021). Validation of the Educational and Learning Capital Questionnaire (QELC). *Psychological Test and Assessment Modeling.* 63. 227-238. https://www.researchgate.net/publication/352882794_Validation_of_the_Educational_and_Learning_Capital_Questionnaire_QELC/citation/download
- Pfeiffer, S. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica.* UNIR EDITORIAL. ISBN (ePub) 978-84-16602288-9
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), pp. 15-32. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
- Vladu A., Liu, Q., Leana-Tascila, M., Vialle W, y Ziegler, A. (2013). *A cross-cultural validation study of the Questionnaire of Educational and Learning Capital (QELC) in China, Germany and Turkey. Germany and Turkey.* *Psychological Test and Assessment Modeling* (Vol. 55). Retrieved from <http://ro.uow.edu.au/sspapers/1697>
- Vladut, A., Vialle, W., y Ziegler, A. (2015). *Learning resources within the Actiotope: A validation study of the QELC (Questionnaire of Educational and Learning Capital).* *Psychological Test and Assessment Modeling* (Vol. 57).
- Ziegler, A. (2005). *The Actiotope Model of Giftedness. Conceptions of giftedness* <https://www.researchgate.net/publication/247745932>
- Ziegler, A. (2012). Generalizing realizability and Heyting models for constructive set theory. *Annals of Pure and Applied Logic*, 163(2), 175–184. <https://doi.org/10.1016/j.apal.2011.06.025>
- Ziegler, A., Chandler, K. L., Vialle, W., y Stoeger, H. (2017). Exogenous and Endogenous Learning Resources in the Actiotope Model of Giftedness and Its Significance for Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted.* <https://doi.org/10.1177/0162353217734376>.
- Ziegler, A. y Heidrun, S., (2004). Identification based on ENTER within the Conceptual Frame of the Actiotope Model of Giftedness. *Psychology Science*, (46) (3), pp. 324 – 341.
- Ziegler, A., Liu, Q., Wimmer, B., y Sutherland, M. (2013). *Excellence Among Older People: A Resource-Oriented Approach I. Excellence Among Older People 35 Talent Development y Excellence* (Vol. 5). Retrieved from <http://www.iratde.org>
- Ziegler, A., y Phillipson, S. (2012a). Exceptionality and gifted education: A re-examination of its hard core. *High Ability Studies*, (23), 133-142. doi:10.1080/13598139.2012.736221
- Ziegler, A., y Raul, T. (2000). Myth and Reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies.* <https://doi.org/10.1080/1359813002001188>
- Ziegler, A., y Stoeger, H. (2008). Research on a modified framework of implicit personality theories. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 318–

326.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.01.007>

Ziegler, A., Stoeger, H., y Vialle, W. (2012). *Giftedness and Gifted Education: The Need for a Paradigm Change*. *Gifted Child Quarterly* (Vol. 56).

<https://doi.org/10.1177/0016986212456070>

Ziegler, A., Straßer, S., Pfeiffer, W., y Wormald, C. (2014). *The Nuremberg Music-Ecological Approach: Why are some Musicians Internationally Successful and Others not?* (Vol. 4). Recuperado de <http://www.tuzed.org>

Ziegler, A., Vialle, W. y Wimmer, B. (2013). *The actiotope model of giftedness: A short introduction to somecentral theoretical assumptions*. In S. N. Phillipson, H. Stoeger y A. Ziegler (Eds.), *Exceptionality in East Asia* (pp. 1-17). Routledge.

**LA PERCEPCIÓN DE LAS Y LOS PROFESIONALES SANITARIOS SOBRE LOS
MOTIVOS DE CONSULTA Y DIAGNÓSTICOS DE NIÑAS, NIÑOS Y
ADOLESCENTES CON ALTA CAPACIDAD INTELECTUAL**

**HEALTH PROFESSIONALS' PERCEPTION OF THE REASONS FOR
CONSULTATION AND DIAGNOSIS OF CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH
HIGH ABILITIES**

Leire Aperribai* y Vanessa Hernández-Gómez

*Departamento de Psicología Clínica y de la Salud y Metodología de Investigación,
Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco UPV/EHU
Tolosa Hiribidea, 70 – 20018 Donostia – San Sebastián (España)*

*Correspondencia: leire.aperribai@ehu.eus

La Percepción de las y los Profesionales Sanitarios sobre los Motivos de Consulta y Diagnósticos de Niñas, Niños y Adolescentes con Alta Capacidad Intelectual

Resumen

La identificación o diagnóstico de las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) en la población infanto-juvenil desde el enfoque clínico es escaso y contradictorio; lo mismo ocurre con la doble excepcionalidad. Sin embargo, es importante conocer cuál es la percepción al respecto de las y los profesionales de la salud, para favorecer la atención a esta población. Atendiendo a esta necesidad, en este estudio se pretende analizar la percepción que tienen las/los profesionales de la salud sobre los motivos por los que acuden las/los niños y adolescentes con ACI a las consultas y sobre los diagnósticos relacionados a las ACI, así como su percepción acerca de la doble excepcionalidad. Para ello se ha empleado un diseño de método mixto, por el cual se han analizado los datos cualitativos recogidos por medio de encuesta mediante el empleo del método Reinert. Los resultados obtenidos resaltan la falta de rendimiento escolar y los problemas de relación como motivos de consulta; también han resaltado la asociación de las ACI a distintos trastornos y problemas socio-afectivos; otro resultado importante es el desconocimiento expresado sobre el tema. Se concluye que las y los profesionales de la salud requieren de una mayor formación sobre las ACI.

Palabras clave: *Alta capacidad intelectual, diseño método mixto, doble excepcionalidad, motivo de consulta, profesional sanitario.*

Health Professionals' Perception of the Reasons for Consultation and Diagnosis of Children and Adolescents with High Abilities

The identification or diagnosis of High Abilities (HA) in the child and adolescent population from the clinical approach is scarce and contradictory; the same happens with the double exceptionality. However, it is important to know what the perception of health professionals is in this regard, in order to attend this population. In response to this need, this study aims to analyze the perception that health professionals have about the reasons why children and adolescents with HA go to the consultations and about the diagnoses related to HA, as well as their perception about double exceptionality. For this, a mixed method design has been used, by which the qualitative data collected by means of a survey have been analyzed using the Reinert method. The results obtained highlight the underachievement and relationship problems as reasons for consultation; also, the association of HA to different disorders and socio-affective problems. Another important result is the lack of knowledge on the subject. Concluding, health professionals require more training on HA.

Keywords: *High abilities, mixed method design, double exceptionality, reason for consultation, health professional.*

Las personas con alta capacidad intelectual (ACI) tienen la singularidad de tener un desarrollo cognitivo distinto al resto de la población. Al poseer una potencialidad peculiar, podrán desarrollar uno o varios talentos que sobresalen en comparación a los demás. A partir del sustrato neurobiológico, en interacción con las variables psicosociales y de educación que inciden, se podrá desarrollar la potencialidad de la persona (Sastre-Riba, 2014).

Desde una perspectiva evolutiva del desarrollo del talento, las altas capacidades o los talentos se manifiestan como aptitudes de dominios específicos que si no se trabajan son susceptibles de perderse. Además, esa singularidad hace que estas personas tengan unas vivencias distintas a las demás personas, puesto que descubren, entienden e interpretan su entorno y el mundo en su peculiar manera (Pfeiffer, 2017). Otro aspecto que es clave es la posibilidad de desarrollar la creatividad, puesto que se trata de un aspecto básico para unas personas que tienen un potencial para desarrollar el pensamiento divergente (Betancourt, 2012). Si nos referimos a los intereses, las personas con altas capacidades realizan preguntas distintas y poseen unos intereses diferentes, más elaborados en ocasiones que el resto de la población desde las edades más tempranas (Aperribai y Garamendi, 2020). También suele coincidir con el desinterés que pueden desarrollar, junto con la desmotivación y los malos resultados académicos, el mal comportamiento y problemas de relación,

así como la necesidad de identificarlos a tiempo (Blaas, 2014; Kroesbergen et al., 2016). Al hablar de la capacidad cognitiva en las personas de alta capacidad aparecen reiteradamente dos rasgos subyacentes: la capacidad de entrelazar ideas, de generalizar, de pensamiento más elaborado que el resto del alumnado; y el pensamiento adulto, haciendo alusión a que tienen una forma de pensar muy racional que se asemeja a la de la persona adulta (Mönks, 2000). En referencia a la heterogeneidad y diversidad, las personas de alta capacidad poseen características que los distinguen a unos de otros y también en ocasiones se alude a perfiles distintos (Dai y Chen, 2013; Kroesbergen et al., 2016), tales como los talentos, la superdotación, el genio. Se habla también de las/los niños que muestran disincronías entre las capacidades cognitivas y las socioafectivas, aludiendo también a las distintas capacidades de relación que puedan tener (Baudson y Preckel, 2013, 2016; Tolan, 2018). En consecuencia, los/las niños/as con ACI se sienten diferentes y en ocasiones manifiestan su preocupación por no ser “normales” y su deseo de serlo (Aperribai y Garamendi, 2020). A veces eso les genera frustración y, en edades posteriores, conflictos de personalidad e identidad (Villatte et al., 2014). Unido a la sobreexcitabilidad que en ocasiones pueden manifestar, la regulación de las emociones y de las conductas pueden verse alteradas (Callealta, 2017).

Sin embargo, no solo se sienten diferentes estas personas, sino que la forma

en la que los demás los ven en ocasiones es errónea. La percepción que se tiene de las altas capacidades intelectuales (ACI) muchas veces no está ajustada a la realidad y se basa en mitos y estereotipos (Pérez et al., 2017). Son muchas las fuentes que mencionan los mitos y estereotipos que se crean en torno a estas personas, aspecto que no favorece el desarrollo de estas personas, sobre todo cuando provienen de las personas más cercanas, como puedan ser los progenitores o el profesorado, puesto que se ha corroborado que pueden dar lugar a actitudes de daño activo o negligencia (Pérez et al., 2020). Presumiblemente, parece que el ámbito empírico y clínico tampoco se libra de la ambigüedad. Así, algunos autores defienden que las personas con ACI tienen un mejor desempeño en la adaptación psicológica y carecen de deficiencias en habilidades sociales, mientras que otros manifiestan que tienen más probabilidades de sufrir problemas de regulación emocional debido a su talento y muestran déficits más o menos relevantes en las habilidades sociales (Ramiro et al., 2012). Algunos estudios apoyan la vulnerabilidad socioemocional de los niños/as con altas capacidades, de manera que asocian la alta capacidad con la ansiedad, el miedo o la vulnerabilidad general (Gere et al., 2009). Otros autores defienden que las y los niños y adolescentes con ACI tienen poco manejo de la inteligencia emocional, empatía y bienestar subjetivo, con una capacidad de autopercepción negativa, lo que deviene en una autoestima baja, y consecuentemente con una mayor probabilidad de que se vean

afectados por trastornos emocionales (Algaba-Mesa y Fernández-Marcos, 2021). En cambio, otros estudios como el de Ramiro et al. (2016) no han encontrado diferencias en cuanto al bienestar psicológico en personas con ACI en comparación con aquellas que no tienen ACI.

De esta forma, la poca información empírica existente acerca de sus características, y la extendida concepción de las ACI basada en mitos y estereotipos, junto con las diferencias en las concepciones existentes sobre la ACI, conllevan a dificultades en su diagnóstico o identificación. En ocasiones las características propias de las personas con ACI se califican, erróneamente, como desadaptativas, o incluso se defiende la existencia de personas con ACI que cumplen también con los criterios clínicos de determinados trastornos. Además, algunos autores apelan al camuflaje de la sintomatología propia del trastorno o discapacidad mediante las ACI, y viceversa (Doobay et al., 2014). De esta forma, por un lado, algunas características de las personas con ACI se asemejan a sintomatología propia del Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), pudiendo llegar a un diagnóstico erróneo o de doble excepcionalidad de ACI y TDAH (Bishop y Rinn, 2020). Por otro lado, varios autores expresan que a menudo es complejo diferenciar entre niños/as con ACI de aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) porque ambos grupos tienen excelentes capacidades de memoria, las habilidades académicas, los intereses

intensos, las sensibilidades sensoriales y el desarrollo asíncrono, dando lugar a los diagnósticos erróneos o a la ausencia del mismo (Doobay et al., 2014).

Asimismo, desde el ámbito de la clínica, también hay que tener en cuenta la comorbilidad o doble excepcionalidad en algunos casos, donde, además de recibir un diagnóstico de ACI, reciben otros paralelos (TDAH, TEA o dificultades de aprendizaje) que dificultan su identificación y su posterior tratamiento (Park et al., 2018).

En este estudio se pretende analizar la percepción que tienen las/los profesionales de la salud sobre las/los niños y adolescentes con ACI. Concretamente, el primer objetivo es saber qué percepción tienen sobre los motivos de consulta por los que acuden a las y los profesionales de la salud. El segundo objetivo es analizar la percepción que tienen sobre los diagnósticos relacionados a las ACI, así como su percepción acerca de la doble excepcionalidad.

MÉTODO

Participantes

De una muestra inicial de 25 personas se eliminaron 2 por haber manifestado una falta de conocimiento sobre el tema. En el estudio participaron aquellas personas que accedieron a cumplimentar el cuestionario. Así, la muestra comprendió un total de 23 profesionales, entre quienes 20 eran mujeres (87%) y 3 hombres (13%), con un rango de edad entre los 31 hasta los 64 años ($M = 47$; $DT = 10,2$).

Instrumento

Se diseñó y aplicó un cuestionario

online con preguntas abiertas y cerradas para profesionales de la salud con el fin de recoger datos cuantitativos y cualitativos (ver Anexo I).

Procedimiento

Mediante la información recogida en internet se realizó un listado de profesionales, y se envió el cuestionario por email en distintos momentos entre abril de 2021 y diciembre de 2022. Participaron en el estudio aquellos que consintieron ofrecer los datos en las condiciones descritas en el documento de consentimiento informado.

A partir de los datos, se aplicó un diseño de método mixto, conocido como tercer paradigma (Denscombe, 2008; Johnson y Onwuegbuzie, 2004), caracterizado por la integración de metodología cuantitativa y cualitativa en la misma investigación, en el que se especificaba la secuencia y el peso de cada parte, y la relación entre ambas (Creswell y Plano-Clark, 2011). En este caso, se ha ofrecido el mismo peso a los datos cuantitativos y cualitativos, aplicando así un diseño de triangulación concurrente (Smith et al., 2016).

El estudio ha recibido el visto bueno del Comité de Ética de la UPV/EHU (M10_2020_323). Pertenece a un proyecto de investigación más amplio.

Análisis de datos

El análisis de datos cuantitativos se llevó a cabo con el fin de estudiar los datos sociodemográficos y los datos correspondientes a las variables independientes. Se analizaron medias con sus correspondientes desviaciones típicas y porcentajes, mediante el programa IBM

SPSS v.25.

Para analizar el corpus de los datos cualitativos recogidos por medio de las preguntas abiertas, se empleó una metodología mixta que integra la metodología cuantitativa y cualitativa (Creswell y Plano-Clark, 2011). Para ello, se llevó a cabo un análisis factorial de correspondencias, donde se analizaron la matriz inicial con los efectivos para realizar transformaciones en porcentajes, y se estimaron los índices de distancia entre diferentes categorías o variables consideradas (matriz de distancias y dendrograma). Se empleó el método Reinert (Reinert, 1983, 1990), con el que se realizó un análisis de conglomerados o clúster a través de una clasificación jerárquica descendente, donde el punto de partida fue un solo grupo y se fueron formando subdivisiones, de manera que se formaron grupos de elementos homogéneos o conglomerados. Para ello, se utilizó el programa IRaMuTeQ 0.7 alpha 2 (Ratinaud, 2008-2020), que permite identificar las unidades léxicas con una mayor asociación a la clase o idea más expresada por las personas participantes, a través de las estimaciones de los valores de chi cuadrado. Debido a la transparencia y replicabilidad de los análisis estadísticos que el programa emplea y que tienen su base en las coocurrencias y las pautas de distribución utilizadas, el método permite evitar los obstáculos relacionados a la fiabilidad y validez de los resultados que se asocian a los análisis léxicos en la investigación cualitativa (Idoiaga et al., 2020).

RESULTADOS

Resultados cuantitativos

Los resultados muestran que, de un total de 23 profesionales, 7 eran del ámbito de la medicina (psiquiatría y pediatría), 14 de psicología, 1 de psicopedagogía y otra persona de otra categoría. Las personas que participaron tenían entre 1-40 años de experiencia ($M = 18,6$; $DT = 10,4$), y trabajaban en la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE) (87%), en la Comunidad Autónoma de Canarias (8,7%) y en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (4,3%). Además, 2 declararon tener un diagnóstico de ACI (8,7%) y 15 (65,2%) afirmaron conocer a una persona con ACI. El cuanto a la percepción que tienen del nivel de conocimiento sobre las ACI, 7 (30,4%) profesionales afirmaron poseer un alto nivel, 8 (34,8%) las y los profesionales consideraron calificaron como moderado su conocimiento, y otros 8 (34,8%) afirmaron tener un bajo nivel de conocimiento.

Resultados cualitativos

Pregunta 1: ¿Podría decirnos cuáles son los principales motivos de consulta de los niños y las niñas y de las chicas y los chicos adolescentes con altas capacidades intelectuales?

De todas las unidades léxicas recogidas a partir de las respuestas dadas por las y los participantes a la pregunta expuesta, se eliminaron aquellas formas (palabras) cuyas frecuencias eran menores de tres, y se mantuvieron cuatro formas activas y una suplementaria. También se consideraron las formas en base a las variables sexo y profesión (ver Tabla 1 en Anexo II). Así mismo, se tuvieron en cuenta las formas en

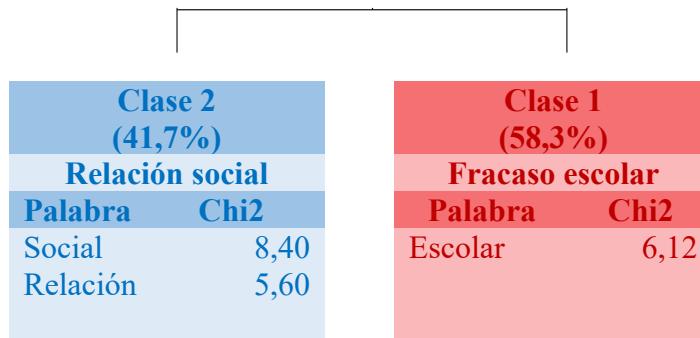
base a las variables tener un diagnóstico de ACI, tener alguna persona conocida con ACI, y el nivel de conocimiento que manifiesta tener sobre las ACI (ver Tabla 2 en Anexo II).

En el análisis factorial de correspondencias, se analizaron un total de

221 formas y el análisis jerárquico descendiente dividió el corpus en 2 clases y en 25 segmentos de texto (de los cuales 12, es decir, un 48,00% fueron clasificados). Los resultados del clúster jerárquico de asociación libre se muestran en el dendrograma de la Figura 1.

Figura 1

Dendrograma de clúster jerárquico de asociación libre que muestra las palabras más significativas para su clase y sus correspondientes coeficientes de asociación Chi², p < 0,05.



La división del corpus dio lugar a dos clústeres: el primero, la Clase 1 (Fracaso escolar), que representa un 58,3% de las unidades textuales, se refiere al fracaso escolar como motivo de consulta, y se asocia a los y las profesionales que manifiestan pertenecer a la profesión de la medicina ($\text{Chi}^2 = 6,12$; $p = 0,01$). Se manifiesta a través de 2 citas que incluyen el fracaso escolar y 1 que expresa el mal rendimiento escolar.

El segundo clúster o Clase 2 (Relación social), que representa un 41,7% de las unidades textuales, se refiere a los problemas en las relaciones sociales como motivo de consulta, y se asocia a los y las profesionales que manifiestan pertenecer a la profesión de la psicología ($\text{Chi}^2 = 6,12$; p

= 0,01). Se manifiesta a través de 4 citas que incluyen conceptos con significados referentes a los problemas en las relaciones sociales.

Pregunta 2: ¿Podría decirnos cuáles son los diagnósticos médicos (p.ej. somatizaciones o Tics) o psicológicos (p.ej. TDAH, TEA, ansiedad, depresión, conductas desadaptativas) más frecuentes de los niños y las niñas y de las chicas y los chicos adolescentes con altas capacidades intelectuales? ¿Qué información nos podría dar sobre la comorbilidad o la doble excepcionalidad en las niñas/niños y las chicas /chicos con alta capacidad intelectual?

De todas las unidades léxicas recogidas a partir de las respuestas dadas

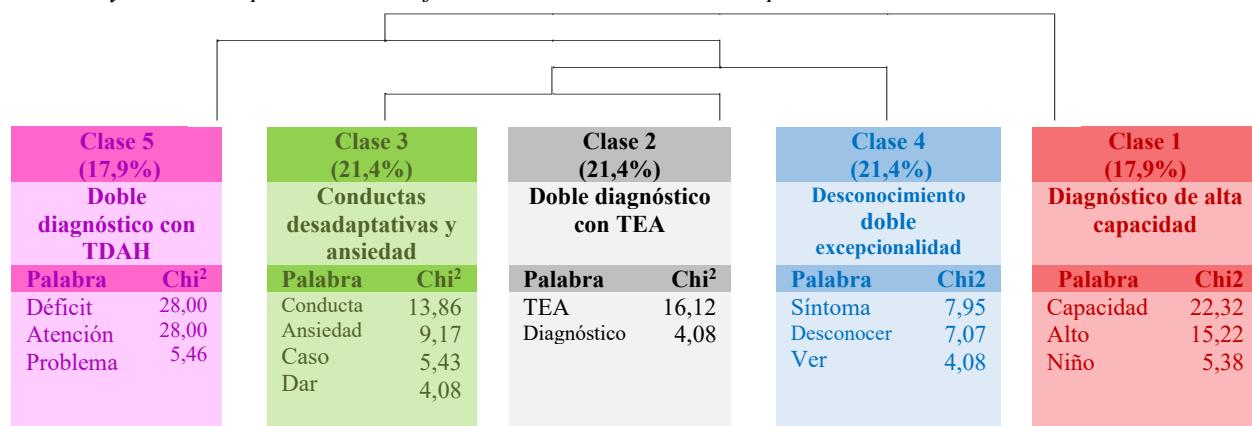
por las y los participantes a la pregunta expuesta, se eliminaron aquellas formas (palabras) cuyas frecuencias eran menores de tres, y se mantuvieron cuatro formas activas y una suplementaria. También se consideraron las formas en base a las variables sexo y profesión (ver Tabla 3 en Anexo II). Así mismo, se tuvieron en cuenta las formas con base a las variables tener un diagnóstico de ACI, tener alguna persona conocida con ACI, y el nivel de

conocimiento que manifiesta tener sobre las ACI (ver Tabla 4 en Anexo II).

En el análisis factorial de correspondencias, se analizaron un total de 372 formas y el análisis jerárquico descendiente dividió el corpus en 5 clases y en 35 segmentos de texto (de los cuales 28, es decir, un 80,00% fueron clasificados). Los resultados del clúster jerárquico de asociación libre se muestran en el dendrograma de la Figura 2.

Figura 2

Dendrograma de clúster jerárquico de asociación libre que muestra las palabras más significativas para su clase y sus correspondientes coeficientes de asociación χ^2 , $p < 0,05$.



Una primera división del corpus dio lugar a dos clústeres: el primero comprende la Clase 1 (Diagnóstico de alta capacidad), y el segundo que se refiere a la doble excepcionalidad que se pueda mostrar o al desconocimiento de esta doble excepcionalidad, según la percepción de las y los profesionales. Así, este segundo clúster se divide entre la Clase 5 (Doble diagnóstico con TDAH) y otro clúster que recoge el desconocimiento, así como otros diagnósticos. Este último se divide, por

tanto, en la Clase 4 (Desconocimiento doble excepcionalidad), y otro clúster que recoge otras dos entidades nosológicas de diagnóstico: la Clase 2 (Doble diagnóstico con TEA) y la Clase 3 (Conductas desadaptativas y ansiedad).

Así, la Clase 1, denominada “Diagnóstico de alta capacidad” y que representa un 17,9% de las unidades textuales, se refiere al diagnóstico de las ACI, y de la posibilidad de la aparición de la doble excepción con diversos trastornos.

Se asocia a los y las profesionales con una edad de 61 y 50 años ($\text{Chi}^2 = 9,91; p = 0,002$), con una experiencia de 25 años ($\text{Chi}^2 = 9,91; p = 0,002$), y que es responsable de un centro de ACI años ($\text{Chi}^2 = 9,91; p = 0,002$). Destaca la cita que recoge que “aproximadamente el 80% de la demanda solicita identificar alta capacidad” (mujer, 61 años, responsable de centro de ACI, 15 años de experiencia, nivel moderado de conocimiento percibido). También aquella que dice que “evidentemente una alta capacidad puede tener comorbilidad con un TDAH y con una dislexia” (mujer, 50 años, psicóloga, 25 años de experiencia, nivel elevado de conocimiento percibido).

Por otro lado, la Clase 2, denominada “Doble diagnóstico con TEA” y que representa un 21,4% de las unidades textuales, se refiere al doble diagnóstico de las ACI y el TEA, y se asocia a los y las profesionales con una edad de 33 años ($\text{Chi}^2 = 7,9; p = 0,005$), con una experiencia de 6 años ($\text{Chi}^2 = 7,9; p = 0,005$), y que manifiesta no conocer a ninguna persona con ACI ($\text{Chi}^2 = 5,43; p = 0,02$). Destaca la cita de una de las participantes (mujer, 33 años, psicóloga, 6 años de experiencia, nivel moderado de conocimiento percibido) que manifiesta que “en mi caso, en cuanto a diagnósticos psicológicos, he encontrado bastantes casos de TEA”.

En cuanto a la Clase 3, se ha denominado “Conductas desadaptativas y ansiedad” y representa un 21,4% de las unidades textuales. Ésta se refiere a las conductas desadaptativas y a la ansiedad que muestran las y los niños con ACI, y no

se asocia a ninguna variable independiente en concreto. Sin embargo, se recogen 7 citas que incluyen las conductas desadaptativas, y 10 citas que se refieren a la ansiedad.

La Clase 4, denominada “Desconocimiento doble excepcionalidad” y que representa un 21,4% de las unidades textuales, se refiere a la falta de conocimiento que manifiestan tener las y los profesionales de la salud sobre la doble excepcionalidad, y se asocia a profesionales con una edad de 63 años ($\text{Chi}^2 = 7,9; p = 0,005$) y 38 años ($\text{Chi}^2 = 5,38; p = 0,02$), con una experiencia de 32 años ($\text{Chi}^2 = 7,9; p = 0,005$), y profesional de la psicología ($\text{Chi}^2 = 4,94; p = 0,03$). Entre las citas, resalta aquella que manifiesta la aparición de “síntomas depresivos”, entre otros, a la vez que manifiesta desconocer la doble excepcionalidad (mujer, 38 años, psicóloga, 15 años de experiencia, nivel bajo de conocimiento percibido). Pero cabe decir también que la palabra desconocer o aquellas con un significado similar se recogen en 7 citas para afirmar que se desconoce la forma en la que aparece la doble excepcionalidad en las niñas y niños con ACI.

Finalmente, la Clase 5, denominada “Doble diagnóstico con TDAH” y que representa un 17,9% de las unidades textuales, se refiere a la doble excepcionalidad de las ACI con el TDAH, y se asocia a profesionales con una experiencia de 22 años ($\text{Chi}^2 = 9,91; p = 0,002$), profesional de medicina ($\text{Chi}^2 = 7,89; p = 0,005$) y edad de 47 años ($\text{Chi}^2 = 55,46; p = 0,02$). Destaca la cita de una de las participantes (mujer, 47 años, médica,

22 años de experiencia, nivel moderado de conocimiento percibido) que manifiesta que “no recuerdo la prevalencia exacta, pero un 3% de las personas con ACI puede tener TDAH”. Además, es relevante que 15 citas incluyen el diagnóstico de TDAH como concurrente con las ACI.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio se asocian a los objetivos planteados. De esta forma, las y los profesionales de la salud manifiestan que principalmente son dos los motivos por los que las y los niños y adolescentes con ACI acuden a consulta. En primer lugar, la falta de rendimiento o fracaso escolar es un factor que se estima surge de una falta de motivación y que genera malestar en la persona con ACI (Ramos et al., 2021), por lo que sería un motivo de consulta eminentemente, tal y como se ha recogido en este estudio. En segundo lugar, se perciben los problemas referentes a las relaciones sociales como motivo de consulta a profesionales de la salud, aun no estando claro si realmente las personas con ACI tienen una mayor predisposición a problemas sociales, en comparación con quienes no tienen esta condición (Fernández-Mora et al., 2022). Por tanto, no se podría fundamentar esta percepción referente a los motivos de consulta. Estos dos motivos explican aproximadamente la mitad del corpus de los datos recogidos, por lo que cabe decir que también se citan otros motivos de consulta que tienen relación con la doble excepcionalidad, es decir, con el diagnóstico de algún trastorno

(principalmente TEA y TDAH), pero también dificultades de aprendizaje, depresión y problemas emocionales. En todo caso, estos últimos motivos no tienen suficiente peso para llegar a generar otro clúster o conglomerado, por lo que quedan sin clasificar en los resultados. Es posible que esto se explique por la falta de consenso existente entre los autores, asignando algunos una mayor vulnerabilidad emocional a las personas con ACI, mientras otros la desmienten (Fernández-Mora et al., 2022). Por tanto, la percepción de las y los profesionales que han participado puede estar afectada por esa falta de consenso.

En cuanto al diagnóstico (identificación) de las ACI y su relación con otras entidades nosológicas, las y los profesionales de la salud perciben que pueden darse conjuntamente las ACI con problemas o trastornos de diversa índole. De esta forma, se citan los dobles diagnósticos de TEA y TDAH que, según Park et al. (2018) son comunes en personas con ACI, y su diagnóstico puede incluso dificultar la identificación de las ACI. También se citan las conductas desadaptativas y la ansiedad como problemas asociados al diagnóstico de las ACI. La percepción de que estas conductas junto con el diagnóstico de ansiedad concurren con las ACI coincide con Gere et al. (2009) que apoyan la idea de que cierta vulnerabilidad socioemocional de los niños/as con ACI puede dar lugar a riesgos psicopatológicos como la ansiedad. Sin embargo, como se mencionado previamente, la literatura es ambigua al respecto, y sería importante aclarar este

aspecto (Fernández-Mora et al., 2022).

Finalmente, los resultados dan a conocer el desconocimiento que las y los profesionales de la salud tienen sobre la doble excepcionalidad en las personas con ACI. Casi un tercio de las y los profesionales que han participado admiten desconocer esta condición. Este resultado coincide con los resultados sobre la percepción que tienen las y los profesionales sobre su conocimiento acerca de las ACI, puesto que solo un 30,4% admite tener un conocimiento elevado, mientras que el resto manifiesta tener un conocimiento moderado o bajo. Además, converge con el desconocimiento general que hay sobre las ACI en diversos ámbitos, y específicamente en las disciplinas sanitarias, tal y como se ha observado, por ejemplo, en la pediatría (Shah et al., 2013). Cabe preguntarse si este desconocimiento se manifiesta junto con una concepción errónea sobre las ACI (Pérez et al., 2017), o junto con los mitos y estereotipos que existen sobre esta condición (Pérez et al., 2020). Ello podría incurrir en diagnósticos erróneos tanto de las ACI, como de la doble excepcionalidad, que ya se han mencionado en estudios previos (Park et al., 2018).

CONCLUSIONES

Este estudio lleva a la conclusión de que, exceptuando aquellos profesionales que están especializados en el conocimiento de las ACI, la mayoría muestran un conocimiento general, o incluso desconocimiento de éstas y de la doble excepcionalidad.

El conocimiento general podría

hacer referencia a saber las características más relevantes de esta población, así como a tener una noción de los trastornos que mayormente se han asociado a ella (p. ej., TDAH o TEA), a problemas de adaptación o a la ansiedad generada por problemas emocionales, familiares o escolares. Sin embargo, no se denota una mayor profundización para poder realizar una identificación adecuada (en términos de diagnóstico) y responder a las necesidades características de esta población (en términos de intervención para la prevención del bienestar y de la salud mental).

Los resultados que aquí se presentan deben tomarse con cautela debida a la muestra. Por un lado, se trata de una muestra reducida; por otro lado, es una muestra asimétrica en cuanto a género, profesión y años de experiencia. Por tanto, se propone la conveniencia de superar estas limitaciones con muestras más grandes y representativas en estudios futuros.

A pesar de las limitaciones muestrales, este estudio cualitativo arroja la necesidad de investigar con muestras más amplias y metodologías más diversas la formación y capacitación que tienen las y los profesionales de la salud para poder identificar de forma correcta las ACI, así como de diagnosticar la doble excepcionalidad cuando así lo requiera, lejos de prácticas de evaluación erróneas. El estudio de las competencias profesionales mencionadas posibilitaría el diseño de programas de formación adecuadas y específicas que supondrían un paso adelante en la intervención preventiva con estos niños y niñas y adolescentes. Por tanto,

favorecería la mejora de su salud psicológica y bienestar

REFERENCIAS

- Algaba-Mesa, A., y Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), 60-74.
- Aperribai, L., y Garamendi, L. (2020). Percepción del profesorado de Educación Primaria sobre las características y la detección del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma del País Vasco. *Revista de Educación*, 390, 103-127. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-390-467>
- Baudson, T.G. y Preckel, F. (2013). Teacher's implicit personality theories about the gifted: An experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. <https://doi.org/10.1037/spq0000011>
- Baudson, T.G. y Preckel, F. (2016). Teacher's conceptions of gifted and average-ability students on achievement-relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 60(3), 212-225. <https://doi.org/10.1177/0016986216647115>
- Betancourt, J. (2012). Creatividad e inteligencia: interrogantes y respuestas. In M. D. Valadez, J. Betancourt, y M. A. Zavala (Eds.). *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (2^a ed.) (pp. 1-24). Manual Moderno.
- Bishop, J.C., y Rinn, A.N. (2020). The potential of misdiagnosis of high IQ youth by practicing mental health professionals: A mixed methods study. *High Ability Studies*, 31(2), 213–243. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1661223>
- Blaas, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Callealta, M.T. (2017). Influencia de las emociones en el aprendizaje. In M. Dorado (Coord.). *Altas capacidades intelectuales. Guía práctica de atención al alumnado* (pp. 155-172). Altaria.
- Creswell, J.W., y Plano-Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2^a ed.). Sage.
- Dai, D.Y. y Chen, F. (2013). Three paradigms of gifted education: In search of conceptual clarity in research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 151-168. <https://doi.org/10.1177/0016986213490020>
- Denscombe, M. (2008). Communities of Practice. *Journal of Mixed Methods Research*, 2(3), 270–283. <https://doi.org/10.1177/1558689808316807>
- Doobay, A.F., Foley-Nicpon, M., Ali, S.R., y 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(8), 2026–2040. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2082-1>
- Fernández-Mora, A., Hinojosa, J.A., y Duñabeitia, J.A. (2022). Emotional processing of gifted children: An unresolved matter. *Psicológica*, 43(2), e14778. <https://doi.org/10.20350/digitalCSIC/1>

- 4778
- Gere, D.R., Capps, S.C., Mitchell, D.W., y Grubbs, E. (2009). Sensory sensitivities of gifted children. *American Journal of Occupational Therapy*, 64, 288–295.
- Idoiaga, N., Berasategi, N., Eiguren, A., y Picaza, M. (2020). Exploring children's social and emotional representations of the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 1952. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01952>
- Johnson, R.B., y Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14–26. <https://doi.org/10.3102/0013189x033007014>
- Kroesbergen, E.H., van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel-Lalleman, M.M.N., y Reijnders, J.J.W. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/0016986215609113>
- Mönks, F. (2000). Serving the needs of gifted individuals: the optimal match model. En: *Cedefop, Agora IX. Alternative education and training processes* (pp. 37-50). Panorama series, 66. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Park, S., Foley-Nicpon, M., Choate, A., y Bolenbaugh, M. (2018). "Nothing fits exactly": Experiences of Asian American parents of twice-exceptional children. *Gifted Child Quarterly*, 62(3), 306-319. <https://doi.org/10.1177/0016986218758442>
- Pérez, J., Aperribai, L., Cortabarría, L., y Borges, A. (2020). Examining the most and least changeable elements of the social representation of giftedness. *Sustainability*, 12(13), 5361. <https://doi.org/10.3390/su12135361>
- Pérez, J., Borges, A., y Rodríguez, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea*, 6, 40-51.
- Pfeiffer, S.I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades. Una guía práctica*. UNIR Editorial.
- Ramiro, P., Marchena, E., Aguilar, M., Navarro, J.I., Menacho, I., y González, M. (2012). Bienestar personal en sujetos con altas capacidades. Un estudio preliminar. *Faísca*, 17(19), 65-76.
- Ramiro, P., Navarro, J.I., Menacho, I., López M.M., y García, M.A. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. *European Journal of Education and Psychology*, 9, 72-78. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.12.001>
- Ramos, A., Lavrijssen, J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Sypré, S., y Verschueren, K. (2021). Profiles of maladaptive school motivation among high-ability adolescents: A person-centered exploration of the motivational Pathways to Underachievement model. *Journal of Adolescence*, 88, 146-161. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.03.001>
- Ratinaud, P. (2008-2020). *IRaMuTeQ 0.7 alpha 2. Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. Disponible en: <http://iramuteq.org/>
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique: application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 8, 187–198.

- Reinert, M. (1990). Alceste, Une méthode d'analyse des données textuelles. Application au texte "Aurélia" de Gérard de Nerval. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 26, 25–54. <https://doi.org/10.1177/07591063900260010>
- Sastre-Riba, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Revista de Neurología*, 58(Supl 1), S89-S98.
- Shah, R.P., Kunnavakkam, R., y Msall, M.E. (2013). Pediatricians' Knowledge, Attitudes, and Practice Patterns Regarding Special Education and Individualized Education Programs. *Academic Pediatrics*, 13(5), 430–435. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2013.03.003>
- Smith, T.M., Cannata, M., y Haynes, K.T. (2016). Reconciling data from different sources: Practical realities of using mixed methods to identify effective high school practices. *Teachers College Record* 118, 1–34. Disponible en: <https://www.tcerecord.org/content.asp?contentid=20515>
- Tolan, S.S. (2018). The value and importance of mindfulness for the highly to profoundly gifted child. *Gifted Education International*, 34(2), 193–202. <https://doi.org/10.1177/0261429417716348>
- Villatte, A., Courtinat-Camps, A., y Léonardis, M. (2014). Typology of self-concept of adolescents in France: A comparison of gifted and nongifted French high school students. *Roeper Review*, 36(1), 30-42. <https://doi.org/10.1080/02783193.2013.856828>

Anexo I

Instrumento: Preguntas del Cuestionario (Abiertas y Cerradas)

Información General

Edad		Nacionalidad	
Sexo		Lugar de procedencia	

Nivel de estudios (indique con una X el nivel máximo de estudios que tiene ahora)									
Sin estudios		Primaria		Secundaria		Bachillerato/ FP		Universitarios	

Lugar de trabajo (provincia)		Situación laboral	
Puesto de trabajo (entidad)		Años de experiencia	
Profesión		Especialidad	

¿Se le ha diagnosticado a usted la alta capacidad intelectual?

No	
Sí	
NS/NC	

¿Tiene algún familiar o conocido cercano diagnosticado con altas capacidades *intelectuales*?

No			
Sí		Indique quién	

¿Participa personalmente en algún programa de altas capacidades intelectuales?

No			
Sí		Indique cuál	

Conocimiento Sobre las ACI

¿Tiene algún conocimiento sobre las altas capacidades intelectuales?

Poco		Moderado		Mucho	
------	--	----------	--	-------	--

¿Participa o ha participado en algún programa de formación profesional sobre las altas capacidades intelectuales o la precocidad?

No			
Sí		Indique cuál	

Pregunta 1: ¿Podría deciros cuáles son los principales motivos de consulta de los niños y las niñas y de las chicas y los chicos adolescentes con altas capacidades intelectuales?

Pregunta 2: ¿Podría deciros cuáles son los diagnósticos médicos (p.ej. somatizaciones o Tics) o psicológicos (p.ej. TDAH, TEA, ansiedad, depresión, conductas desadaptativas) más frecuentes de los niños y las niñas precoces y de las chicas y los chicos adolescentes con altas capacidades intelectuales? ¿Qué información nos podría dar sobre la comorbilidad o la doble excepcionalidad en las niñas/niños, y las chicas /chicos con alta capacidad intelectual?

Anexo II

Tabla 1

Tipos y frecuencias de las formas activas y suplementarias en base al sexo y a la profesión. Pregunta 1

Formas	Sexo	Profesión					Total Frecuencia	
		Medic.	Psico.	Psicopeda.	Otra			
Forma	Tipo	Hombre	Mujer					
alguno	adj	1	4	2	2	1	0	5
aprendizaje	nom	1	2	0	2	1	0	3
atención	nom	0	3	2	0	0	1	3
caso	nom	1	2	0	3	0	0	3
chico	nom	1	11	3	9	0	0	12
consulta	nom	0	4	2	0	1	1	4
depresión	nom	0	3	2	1	0	0	3
dificultad	nom	1	3	0	2	2	0	4
emocional	adj	2	3	0	4	1	0	5
escolar	adj	1	6	5	2	0	0	7
familia	nom	0	3	0	3	0	0	3
fracaso	nom	0	3	3	0	0	0	3
niño	nom	2	8	0	9	0	1	10
problema	nom	0	9	3	4	2	0	9
querer	ver	0	3	0	3	0	0	3
relación	nom	0	4	0	3	1	0	4
se	sw	0	5	2	3	0	0	5
social	adj	0	4	0	4	0	0	4
sospechar	ver	1	2	0	3	0	0	3
TEA	nom	1	2	2	1	0	0	3
trastorno	nom	0	3	2	0	1	0	3

Tabla 2

Frecuencias de las formas activas y suplementarias en base a las variables diagnóstico de ACI, conocer a persona con ACI y nivel de conocimiento sobre las ACI manifestado. Pregunta 1

Formas	Diagnóstico de ACI			Persona conocida con ACI			Nivel de conocimiento sobre las ACI			Total Frecuencia
	No	Sí	NS/NC	No	Sí	Poco	Moderado	Mucho		
Forma										
alguno	4	1	0	0	5	0	4	1		5
aprendizaje	1	1	1	2	1	1	0	2		3
atención	3	0	0	0	3	0	3	0		3
caso	2	0	1	1	2	0	2	1		3
chico	10	0	2	3	9	3	5	4		12
consulta	3	1	0	0	4	2	1	1		4
depresión	3	0	0	1	2	0	3	0		3
dificultad	1	2	1	1	3	0	0	4		4
emocional	1	2	2	1	4	1	2	2		5
escolar	5	1	1	2	5	2	4	1		7
familia	3	0	0	0	3	0	3	0		3
fracaso	3	0	0	0	3	1	2	0		3
niño	9	0	1	1	9	0	7	3		10
problema	7	2	0	5	4	3	4	2		9

querer	2	0	1	0	3	0	2	1	3
relación	3	1	0	1	3	0	1	3	4
se	5	0	0	2	3	3	1	1	5
social	4	0	0	1	3	1	0	3	4
sospechar	3	0	0	1	2	1	2	0	3
TEA	2	0	1	1	2	0	2	1	3
trastorno	2	1	0	0	3	0	2	1	3

Tabla 3

Tipos y frecuencias de las formas activas y suplementarias en base al sexo y a la profesión. Pregunta 2

Formas	Tipo	Sexo		Profesión				Total Frecuencia
		Hombre	Mujer	Medic.	Psico.	Psicopeda.	Otra	
alguno	adj	0	4	2	2	0	0	4
alto	adj	2	6	0	6	0	2	8
ansiedad	nom	1	12	4	5	3	1	13
atención	nom	0	5	4	1	0	0	5
capacidad	nom	1	5	0	4	0	2	6
caso	nom	1	12	1	8	3	1	13
chico	nom	1	5	2	4	0	0	6
conducta	nom	1	6	3	3	1	0	7
dar	ver	0	3	0	2	1	0	3
déficit	nom	0	5	4	1	0	0	5
depresión	nom	1	8	4	4	1	0	9
desconocer	ver	0	7	3	4	0	0	7
diagnóstico	nom	1	4	0	4	1	0	5
dificultad	nom	0	3	0	0	2	1	3
doble	adj	1	2	0	2	1	0	3
dolor	nom	0	4	3	0	1	0	4
encontrar	ver	1	2	1	2	0	0	3
escolar	adj	0	3	3	0	0	0	3
forma	nom	1	3	0	4	0	0	4
más	adv	1	5	0	3	2	1	6
niño	nom	1	11	3	3	4	2	12
ocasión	nom	1	3	0	3	0	1	4
parecer	ver	0	3	0	2	0	1	3
problema	nom	0	6	3	1	1	1	6
se	sw	1	5	0	5	1	0	6
síntoma	nom	1	3	0	4	0	0	4
soler	ver	1	5	0	5	0	1	6
tanto	adj	0	3	0	0	1	2	3
TEA	nom	2	9	3	7	1	0	11
trastorno	nom	0	3	1	2	0	0	3
ver	ver	1	2	1	2	0	0	3

Tabla 4

Frecuencias de las formas activas y suplementarias en base a las variables diagnóstico de ACI, conocer a persona con ACI y nivel de conocimiento sobre las ACI manifestado. Pregunta 2

Formas	Diagnóstico de ACI			Persona conocida con ACI			Nivel de conocimiento sobre las ACI			Total Frecuencia
	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>NS/NC</i>	<i>No</i>	<i>Sí</i>	<i>Poco</i>	<i>Moderado</i>	<i>Mucho</i>		
alguno	4	0	0	2	2	2	2	0	4	
alto	6	0	2	3	5	1	3	4	8	
ansiedad	7	3	3	5	8	4	3	6	13	
atención	5	0	0	1	4	1	3	1	5	
capacidad	4	0	2	1	5	0	2	4	6	
caso	8	3	2	3	10	2	6	5	13	
chico	5	0	1	1	5	0	5	1	6	
conducta	3	1	3	1	6	2	1	4	7	
dar	1	1	1	0	3	0	0	3	3	
déficit	5	0	0	1	4	1	3	1	5	
depresión	7	1	1	3	6	2	4	3	9	
desconocer	5	1	1	3	4	5	1	1	7	
diagnóstico	4	1	0	0	5	0	4	1	5	
dificultad	1	2	0	0	3	0	1	2	3	
doble	2	1	0	1	2	0	1	2	3	
dolor	3	1	0	2	2	2	1	1	4	
encontrar	3	0	0	1	2	0	3	0	3	
escolar	3	0	0	0	3	0	3	0	3	
forma	4	0	0	0	4	0	1	3	4	
más	3	2	1	0	6	0	2	4	6	
niño	6	4	2	1	11	3	2	7	12	
ocasión	3	0	1	1	3	0	1	3	4	
parecer	3	0	0	0	3	0	1	2	3	
problema	4	1	1	0	6	0	4	2	6	
se	4	1	1	1	5	0	0	6	6	
síntoma	4	0	0	1	3	1	2	1	4	
soler	6	0	0	1	5	0	2	4	6	
tanto	2	1	0	0	3	0	2	1	3	
TEA	9	1	1	6	5	2	7	2	11	
trastorno	1	0	2	0	3	0	1	2	3	
ver	3	0	0	0	3	1	1	1	3	