

EL CAMINO A LA EXCELENCIA: MÁS ALLÁ DE LAS ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES

THE PATH TO EXCELLENCE: BEYOND HIGH INTELLECTUAL ABILITIES

Rosabel Rodríguez-Rodríguez

rosabel.rodriguez@uib.es

Universitat de les Illes Balears

<https://orcid.org/0000-0001-8312-0873>

Resumen

Las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) se definen como una capacidad cognitiva muy superior a la media, un potencial que permite a las personas aprender y resolver problemas de manera excepcional. El objetivo es explorar los factores que influyen en la consecución de la excelencia en personas con ACI y las diferencias en oportunidades que enfrentan diversos grupos que componen este colectivo. La metodología consiste en la revisión descriptiva de una selección de artículos publicados en revistas científicas de psicología y educación indexadas en bases de datos electrónicas. Los resultados se organizan en torno a tres ejes: a) factores que influyen en la excelencia de personas con ACI; b) obstáculos para su desarrollo; y c) elementos de desigualdad y diversidad de oportunidades. Las conclusiones indican que el camino hacia la excelencia requiere, además de ACI, un compromiso personal sostenido con la mejora constante y la autorrealización, además de diversos factores extrínsecos, como el entorno familiar, escolar o sociocultural favorables.

Palabras clave: altas capacidades intelectuales; superdotación; desarrollo del talento; excelencia.

Abstract

High Intellectual Abilities (HIA) are defined as a cognitive capacity well above average, a potential that allows people to learn and solve problems in an exceptional way. The objective is to explore the factors that influence the achievement of excellence in people with HIA and the differences in opportunities faced by the various groups that make up this collective. The methodology consists of a descriptive review of a selection of articles published in scientific journals of psychology and education indexed in electronic databases. The results are organized around three axes: a) factors that influence the excellence of people with HIA; b) obstacles to their development; and c) elements of inequality and diversity of opportunities. The conclusions indicate that the path to excellence requires, in addition to HIA, a sustained personal commitment to constant improvement and self-realization, as well as various extrinsic factors, such as a favorable family, school or sociocultural environment.

Keywords: *high intellectual abilities; giftedness; talent development; excellence.*

Cómo citar este artículo / Citation: Rodríguez-Rodríguez, Rosabel (2024). El camino a la excelencia:

más allá de las altas capacidades intelectuales. ANDULI 27 (2025) pp. 107-131

<https://doi.org/10.12795/anduli.2025.i27.05>

1. INTRODUCCIÓN

Las Altas Capacidades Intelectuales (ACI) se refieren a un grupo de características cognitivas que permiten a una persona funcionar significativamente por encima de la media en una o varias áreas del conocimiento. Dichas características no se limitan a la posesión de una inteligencia elevada, sino que también pueden incluir la capacidad excepcional de razonamiento lógico, creatividad superior y capacidad de aprendizaje, así como una comprensión rápida y profunda, tanto a nivel general como específico de algunos dominios, como, por ejemplo, las matemáticas, la música o el liderazgo, lo que hace que esta población sea especialmente diversa (Francoys Gagné, 2020).

Las ACI han sido tradicionalmente vistas como un predictor de éxito académico y profesional, y se tiende a asumir que las personas con ACI, debido a su superior capacidad intelectual, lograrán automáticamente un rendimiento excepcional. Sin embargo, la realidad es más compleja y la investigación contemporánea ha puesto de manifiesto que tener un alto potencial cognitivo no garantiza automáticamente la consecución de la excelencia (Antoni Castelló-Tarrida et al., 2019), para la que se requiere una combinación tanto de factores personales tales como la motivación, la autopercepción o las oportunidades disponibles; como de un entorno, social y educativo, que favorezca la exposición a oportunidades educativas adecuadas, la presencia de mentores, el fomento de la creatividad y el pensamiento crítico, etc. (Joseph S. Renzulli, 2012).

La existencia de estos factores justifica la necesidad de ir más allá de la simple identificación de las ACI y adoptar un enfoque integral para considerar los aspectos necesarios que garanticen el desarrollo óptimo de estas personas (Karen B. Arnstein, et al., 2023).

El panorama hasta ahora expuesto puede complicarse cuando se consideran las barreras socioemocionales a las que se enfrentan las personas con ACI. Desde experimentar un nivel elevado de presión, tanto autoimpuesta como externa, que puede conducirles a un perfeccionismo disfuncional o una ansiedad elevada, hasta el hecho de que la posesión de ACI puede hacerlas más susceptibles de problemas de ajuste social, aislamiento o falta de comprensión por parte de sus iguales (Kathryn L. Fletcher y Kristie L. Speirs Neumeister, 2012). Sin el apoyo emocional adecuado y la existencia de estrategias de afrontamiento eficaces, las personas con ACI encontrarán muchos más obstáculos para convertir su capacidad en logros tangibles (Steven I. Pfeiffer, 2015).

Todos estos aspectos pueden terminar afectando a su bienestar emocional y, por ende, a su rendimiento excepcional, por lo que resulta necesario replantear la forma en que se comprende el desarrollo de las personas con ACI, dejando de priorizar el rendimiento académico y las puntuaciones obtenidas en las pruebas psicométricas, y centrándonos en los procesos de desarrollo y las condiciones necesarias para permitirles optimizar su desarrollo, así como en las intervenciones educativas y psicológicas que les ayuden, no solo su aprendizaje y desarrollo cognitivo, sino también su desarrollo emocional, social y motivacional.

La relevancia de investigar la relación entre ACI y la excelencia estriba en comprender qué factores apoyan o impiden a la persona no solo a tener éxito en sus esfuerzos, sino también en alcanzar la excelencia, definida como un rendimiento consistentemente superior durante un período prolongado.

1.1. Definición de Altas Capacidades Intelectuales (ACI)

Las altas capacidades intelectuales han sido objeto de estudio desde hace más de un siglo, pero su definición y las características que las componen han ido cambiando significativamente con el tiempo. Con frecuencia, las ACI han sido conceptualizadas en términos de inteligencia superior y más concretamente de cociente intelectual (CI), atribuyéndose a aquellos individuos que sobrepasan un umbral significativamente superior a la media, habitualmente con un CI de 130 o mayor (Mary-Catherine McClain y Steven Pfeiffer, 2012). Sin embargo, desde hace unas décadas este concepto ha evolucionado ampliándose hacia un constructo más complejo e integral, que abarca una amplia gama de capacidades y talentos no siempre fáciles de evaluar de manera adecuada a través de las pruebas de inteligencia estandarizadas (Rosabel Rodríguez et al., 2017). Gradualmente la definición de las ACI se ha vuelto más inclusiva, pasando de una definición unidimensional hasta una definición multifacética. Así, por ejemplo, François Gagné (2004) propone un modelo diferencial del talento y la capacidad (DMGT), donde las ACI no son solo aptitudes cognitivas excelentes, sino la combinación de talentos naturales innatos y del desarrollo de estos a través del aprendizaje, la práctica y la exposición a factores ambientales influyentes.

Resultado de estos cambios, el término ACI ya no es considerado como un constructo homogéneo, sino una categoría compuesta por una gran diversidad de personas que poseen una amplia gama de perfiles cognitivos, intereses, motivaciones y estilos de aprendizaje diferentes (Steven I. Pfeiffer, 2015). Y dado que cada persona con ACI es única, la intervención educativa entendemos que debe realizarse de forma personalizada para satisfacer sus necesidades, que no serán las mismas para aquellas personas que sobresalen en áreas verbales o las que lo hacen en áreas matemáticas o artísticas, por poner un ejemplo.

A todo ello la llamada “doble excepcionalidad” (2e) agrega otra dimensión, puesto que algunas personas con ACI también tienen una discapacidad o alguna forma de necesidad educativa especial y, por lo tanto, requieren un enfoque educativo con su propio nivel de complejidad (Else Beckmann y Alexander Minnaert, 2018).

Como individuos diversos con necesidades específicas diversas requieren de enfoques educativos diferenciados y de contextos desafiantes y variados donde puedan desarrollar su potencial. Autores como Rena F. Subotnik et al. (2011) argumentan que el talento debe ser estimulado dentro de un enfoque Enriquecido y provisto de oportunidades para desafiar la mente y satisfacer las demandas intelectuales, emocionales y sociales, sin el cual difícilmente podremos conseguir, no solo que el potencial de los individuos con ACI se mantenga, sino que se transforme en logros tangibles y en la búsqueda de la excelencia.

De hecho, autores como Robert J. Sternberg (2023) argumentan que la excelencia no reside dentro de la persona, sino que es el resultado de una interacción compleja entre la persona, la tarea y la situación. Este enfoque sugiere que la identificación de las ACI debería considerar no solo las características intrínsecas del individuo, sino también cómo estas interactúan con las demandas específicas de las tareas y los contextos en los que se desempeñan.

Vemos, por tanto, que el concepto inicial de las ACI que incluía, entre otras, la creencia de que la capacidad intelectual elevada se manifestaba predominantemente en un rendimiento académico y profesional superior, ha ido demostrando ser simplista e insuficiente para capturar la totalidad del fenómeno, motivo por el que ha ido evolucionando hasta la actualidad, donde las ACI se reconocen como un constructo

multifacético que incluye no solo habilidades cognitivas sobresalientes, sino también otros componentes esenciales como la creatividad, la motivación intrínseca y la capacidad para resolver problemas complejos de manera innovadora (Robert J. Sternberg y Scott Barry Kaufman, 2011).

1.2. Los conceptos de éxito y excelencia

El éxito y la excelencia son dos conceptos ampliamente utilizados en diversos campos, incluyendo la psicología, la educación o la gestión empresarial. Aunque a menudo se emplean de manera intercambiable, en realidad estos términos representan enfoques distintos en cuanto al logro de objetivos y la medida del rendimiento, y tienen diferentes implicaciones para el desarrollo del talento.

Éxito

El éxito se refiere generalmente a lograr objetivos específicos en un contexto particular, es decir, a la obtención de determinados resultados deseados, que son measurables y que pueden ser reconocidos externamente. De hecho, aunque existe el llamado “éxito personal”, entendido como una satisfacción interna, generalmente es el entorno quien va a terminar definiendo si una persona ha tenido o no éxito, a través del reconocimiento y, a menudo, la gratificación de diversa índole por su logro.

Podemos llegar a establecer diferentes tipos de éxito, no mutuamente excluyentes, como el profesional, el social o el financiero. Así, por ejemplo, el éxito en el ámbito profesional se puede medir a través de indicadores tangibles como la promoción laboral, el salario, y la reputación en la industria (Herbert G. Henneman et al., 2019). Por su parte, el éxito en el ámbito educativo puede verse reflejado en el rendimiento académico evaluado a través de las calificaciones y los resultados de los exámenes (Richard Arum, Josipa Roksa y Amanda Cook, 2016).

Además, lo que se considera como “éxito” es subjetivo y puede variar significativamente dependiendo de la persona, cultura o época, pudiendo incluso evolucionar la percepción de este con el tiempo, adaptándose a las circunstancias cambiantes y las nuevas prioridades del individuo.

Por su parte, los obstáculos para el éxito pueden ser variados y están influidos por factores personales, sociales, emocionales y contextuales, como la falta de motivación (Richard M. Ryan y Edward L. Deci, 2000); la procrastinación (Piers Steel, 2007); la falta de resiliencia (Ann S. Masten, 2013); la falta de habilidades y conocimientos (Anders Ericsson y Robert Pool, 2017); o el perfeccionismo disfuncional (Joachim Stoeber, y Kathleen Otto, 2006), entre otros. Es importante reconocer que no se trata de obstáculos infranqueables y que muchas veces se pueden mitigar o superar si se cuenta con las estrategias adecuadas de afrontamiento, apoyo social, intervención profesional, así como un enfoque adaptativo hacia la vida.

Dentro del contexto de las ACI, el éxito suele definirse como la consecución de metas específicas y la obtención de resultados que se alinean con las expectativas sociales y personales. Este éxito puede manifestarse en diversas formas, como el rendimiento académico destacado, los logros profesionales tempranos, o la obtención de premios y reconocimientos (Rena F. Subotnik et al., 2011).

Excelencia

Por su parte, la excelencia hace referencia a un nivel de desempeño excepcional que se mantiene de manera consistente, y que no solo implica lograr objetivos, sino

superar estándares ya establecidos y desarrollar cualidades superiores de desempeño (Antoni Castelló-Tarrida et al., 2019).

A diferencia del éxito, que puede ser un evento puntual, la excelencia es un proceso continuo de mejora y perfeccionamiento. Según K. Anders Ericsson et al. (1993, citado en Atilla Özdemir et al., 2024), la excelencia se alcanza a través de la práctica deliberada y el compromiso constante con altos estándares de calidad, por lo que no se mide únicamente por los resultados, sino también por el proceso y el esfuerzo dedicados para alcanzar un nivel de competencia superior.

Igual que ocurre con el éxito, también podemos hacer referencia a diferentes tipos de excelencia como la académica, referida al logro de altos estándares en el ámbito educativo, ya sea a través de calificaciones sobresalientes, publicaciones académicas de alto impacto, o el reconocimiento por contribuciones significativas al conocimiento; la profesional, que se manifiesta en el ámbito laboral a través del dominio de competencias, liderazgo, innovación, y la capacidad de generar impacto positivo en la organización o industria; u otras como la excelencia personal o la excelencia moral y/o ética.

Tabla 1. Principales diferencias entre los conceptos de éxito y excelencia

ÉXITO	EXCELENCIA
<i>Orientación hacia el resultado vs. proceso</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Típicamente orientado hacia la consecución de resultados específicos y tangibles (Edwin A. Locke y Gary P. Latham, 2002). En personas ACI puede ser visto como la culminación de un objetivo específico (por ejemplo, completar un programa académico acelerado o ganar un premio científico). 	<ul style="list-style-type: none"> Se enfoca en el proceso continuo de aprendizaje y perfeccionamiento, más que en la consecución de un solo resultado. Se relaciona con una mentalidad de crecimiento (Carol S. Dweck, 2006).
<i>Duración y consistencia</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Puede ser un evento puntual. No necesariamente implica un rendimiento sostenido a largo plazo. 	<ul style="list-style-type: none"> Rendimiento sostenido en el tiempo. Se manifiesta a través de la práctica constante y el compromiso con la calidad.
<i>Motivación externa vs. interna</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Suele estar relacionado con la validación externa, como el reconocimiento social o profesional. Se enfatiza la importancia de la motivación extrínseca (salario, premios, recompensas, etc.) (Daniel Kahneman y Angus Deaton, 2010). 	<ul style="list-style-type: none"> Más alineada con la validación interna, basada en la satisfacción personal y la realización intrínseca de saber que se ha alcanzado el mejor rendimiento posible. Se enfatiza la importancia de la motivación intrínseca (Luigino Bruni et al., 2008).
<i>Impacto a largo plazo</i>	
<ul style="list-style-type: none"> Puede tener un impacto significativo, pero no siempre duradero. Una vez alcanzado un objetivo, la búsqueda del éxito puede finalizar. 	<ul style="list-style-type: none"> Tiende a tener un impacto más duradero. Puede llevar a una satisfacción prolongada y un bienestar sostenido (Ann S. Masten, 2013).

La excelencia es, por tanto, un proceso dinámico que requiere de un compromiso continuo con el desarrollo personal y profesional, y que implica la adaptación y mejora constante, en lugar de la simple obtención de metas predeterminadas (Rena F. Subotnik, et al., 2011). Al consistir no solo en alcanzar un alto nivel de rendimiento, sino también en mantener ese nivel de forma consistente a lo largo del tiempo, será

necesaria la combinación de un talento innato con una alta motivación intrínseca, y de un entorno que apoye el desarrollo continuo. Un ejemplo de teoría muy influyente en este sentido es el modelo DMGT de François Gagné (2004, 2020), que enfatiza que no es suficiente tener dicho talento para ser excelente. Según este autor, los talentos requieren de oportunidades, de una práctica deliberada y de un esfuerzo que promueve el crecimiento, así como de un ambiente de apoyo y motivación para desarrollarse en plenitud. Además, la excelencia en personas con ACI a menudo se asocia con un alto grado de autonomía, pensamiento crítico, y una inclinación hacia la innovación y el liderazgo.

Por su parte, el trabajo de Abraham H. Maslow de 1943 (citado en Omar M. Muamar, 2023) ya nos indicaba que la autorrealización representa el nivel más alto en la jerarquía de necesidades humanas, en el que las personas buscan alcanzar su pleno potencial. Dentro del contexto de las ACI, la autorrealización se relaciona estrechamente con la excelencia y significa más que el logro en términos tangibles tan a menudo asociado con el éxito.

Y podríamos también señalar el trabajo de Carol S. Dweck (2006) que, dentro de su teoría de la mentalidad de crecimiento, afirma que la excelencia implica un alto nivel de realización que va más allá de los indicadores de éxito materiales y conmemorativos. Según esta autora la llamada “mentalidad fija”, donde las personas creen que las capacidades son inherentes e inmutables, puede llevar al éxito, pero solo la “mentalidad de crecimiento”, donde las personas conscientemente se esfuerzan por mejorar y aprender a pesar de tener éxito, puede conducir a la excelencia.

Si bien, tanto el éxito como la excelencia pueden ser deseables, representan enfoques diferentes en la medida del logro y el rendimiento. Entender estas diferencias es crucial para individuos que buscan no solo alcanzar metas, sino también mantener un alto estándar de desempeño a lo largo del tiempo.

1.3. Relación entre ACI y excelencia

La excelencia se manifiesta en el uso óptimo de las habilidades propias para alcanzar un nivel de dominio y competencia que va más allá de lo ordinario, por lo que la existencia, por sí sola, de unas ACI, si bien implican un alto potencial cognitivo, no garantizan dicha excelencia. Son muchos los factores que pueden afectar a su consecución. Tener en cuenta esta perspectiva nos permitirá explorar los factores que verdaderamente impulsan el desarrollo excepcional y sostenido del talento más allá de los logros puntuales o el reconocimiento externo, así como también aquellos que pueden frenarlo.

Puesto que la relación entre ACI y excelencia no es directa ni automática, requerirá de un enfoque holístico que considere no solo las capacidades cognitivas, sino también el desarrollo socioemocional, la motivación, y el entorno educativo y social, para poder maximizar su potencial en un intento de alcanzar la excelencia en sus campos de interés.

2. METODOLOGÍA Y MATERIALES

2.1. Diseño del estudio

Se llevó a cabo un estudio cualitativo mediante una revisión descriptiva de literatura (Silamani J.A. Guirao, 2015). Este enfoque metodológico se seleccionó por su idoneidad para explorar y sintetizar información sobre los factores que influyen en

la excelencia en personas con altas capacidades intelectuales (ACI) y las desigualdades de oportunidades que enfrentan diferentes grupos dentro de este colectivo.

2.2. Fuentes de información

La búsqueda de información se realizó en tres bases de datos principales: Scopus, Web of Science (WoS) y ERIC, seleccionadas por su relevancia en las áreas de psicología y educación. Estas bases garantizan acceso a literatura académica y de calidad revisada por pares.

2.3. Estrategia de búsqueda

Se empleó una combinación de palabras clave en español e inglés para capturar una mayor diversidad de documentos relevantes. Las palabras clave utilizadas fueron: “superdotación”, “altas capacidades intelectuales”, “excelencia”, “giftedness”, “high intellectual abilities” y “excellence”. Además, se utilizaron operadores booleanos (“AND” y “OR”) para combinar los términos y adaptarlos a las herramientas específicas de cada base de datos.

2.4. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de inclusión y exclusión se definieron para garantizar la relevancia y calidad de los documentos seleccionados. Los criterios de inclusión permitieron centrarse en estudios que abordaran directamente los objetivos de investigación, mientras que los de exclusión evitaron la redundancia de información y la consideración de materiales que no aportaran evidencias empíricas o que no fueran pertinentes para el análisis. Para garantizar la relevancia y calidad de los documentos seleccionados, se definieron los siguientes criterios:

- Criterios de inclusión:
 - Artículos originales publicados entre 1999 y 2024.
 - Publicaciones en idioma inglés o español.
 - Estudios relacionados directamente con la superdotación, altas capacidades intelectuales y la excelencia.
- Criterios de exclusión:
 - Artículos duplicados.
 - Estudios de caso, artículos de revisión y monografías.
 - Documentos que no abordaran de manera explícita los objetivos de esta investigación.

2.5. Proceso de selección

La selección de documentos se realizó en tres etapas:

1. **Filtrado inicial.** Revisión de títulos y resúmenes para descartar documentos irrelevantes.
2. **Revisión completa.** Lectura detallada de los textos completos para asegurar el cumplimiento de los criterios de inclusión.
3. **Evaluación final.** Aplicación de los criterios de exclusión y consolidación de los documentos seleccionados. Tras este proceso, se incluyeron un total de 97 artículos originales.

2.6. Análisis de los datos

Los artículos seleccionados fueron analizados cualitativamente. Se realizó una lectura minuciosa y las informaciones obtenidas se agruparon en categorías y subcategorías predefinidas, según los temas emergentes de la literatura: (a) factores que influyen en la excelencia, (b) obstáculos para el desarrollo de la excelencia y (c) desigualdades en las oportunidades para alcanzar la excelencia.

2.7. Consideraciones éticas

Este estudio no requirió aprobación de un comité de ética, ya que se basó exclusivamente en literatura disponible públicamente. No obstante, se respetaron los derechos de autor y se citaron todas las fuentes utilizadas de manera adecuada.

3. RESULTADOS

Los resultados de la revisión descriptiva se presentan a continuación en tres apartados con su respectiva discusión.

- a. Factores que influyen en la excelencia de personas con ACI.
- b. Obstáculos para el desarrollo de la excelencia.
- c. Elementos de desigualdad y diversidad de oportunidades en el logro de la excelencia.

Cada categoría fue analizada en detalle, considerando las implicaciones para la investigación y la práctica educativa.

3.1. Factores que influyen en la excelencia de personas con ACI

Tal como se ha mencionado, el logro de la excelencia por parte de las personas con ACI depende de una serie de factores que facilitan o entorpecen este proceso. Diversos elementos, desde la motivación personal y los rasgos de personalidad, hasta el entorno educativo y social, interactúan para facilitar o inhibir el camino hacia la excelencia. Comprender estos factores es crucial para desarrollar estrategias efectivas que fomenten el máximo potencial de los individuos con ACI.

3.1.1. Factores intrínsecos

A nivel intrínseco se han encontrado diferentes factores que influyen de forma directa y vinculante en la capacidad de una persona con ACI para lograr la excelencia. Entre otros podemos destacar la motivación intrínseca y compromiso con la tarea (Joseph S. Renzulli, 2011), la perseverancia y la resiliencia (Ann S. Masten, 2013; Emily Mofield y Megan Parker Peters, 2021); la autorregulación y autodisciplina (Joseph S. Renzulli, 2012); la existencia de un perfeccionismo adaptativo (Linda Kreger Silverman, 1999; Kristie Speirs Neumeister, 2007); la pasión e interés genuino (James Watterson, 2004); la retroalimentación constructiva (John Hattie y Helen Timperley, 2007); la autonomía intelectual (Joseph S. Renzulli, 2011); la existencia de un autoconcepto positivo (Álvaro Infantes-Paniagua et al., 2022); la apertura a la experiencia (Robert R. McCrae y David M. Greenberg, 2014); o el pensamiento creativo (Rosabel Rodríguez Rodríguez, 2010) y crítico (Yalçın Dilekli, 2017).

Pero también aspectos como la gestión efectiva del tiempo (Elizabeth Shaunessy y Shannon M. Suldo, 2010), la inteligencia emocional (Daniel Goleman, 2010), o la salud emocional (Reuven Bar-On, 2007). Los factores mencionados interactúan entre

sí, y la combinación adecuada de motivación, práctica, resiliencia y apoyo puede conducir a un éxito sostenido y a la excelencia en cualquier campo.

Entre todos estos factores podemos destacar como más influyentes la presencia de una alta motivación intrínseca y la capacidad de autonomía, unidas a una fuerte curiosidad innata, una alta autoeficacia y resiliencia, además de la práctica deliberada por parte del sujeto.

Motivación intrínseca

En cuanto a la motivación intrínseca, referida al impulso interno para realizar actividades por el simple placer y satisfacción que estas generan, diversos estudios han mostrado que es un predictor significativo del éxito académico y profesional. Las personas con ACI que están intrínsecamente motivadas no solo tienen un mayor rendimiento en contextos educativos, sino que también tienden a sobresalir en sus carreras profesionales al encontrar y perseguir campos de trabajo que se alinean con sus intereses y pasiones.

La importancia de la motivación intrínseca en el desarrollo de la excelencia es respaldada por el modelo sistémico propuesto por Jiri Mudrak et al. (2019). Estos autores sugieren que la motivación de logro, que incluye las expectativas de éxito y el valor subjetivo de la actividad, es crucial para mantener la práctica de alta calidad durante largos períodos y a través de la adversidad. En el contexto académico, por ejemplo, las expectativas de éxito predicen significativamente la productividad de los académicos en términos de artículos publicados y facilitan positivamente la forma en que los académicos aspirantes manejan los obstáculos emergentes.

La importancia de la motivación intrínseca se ve reforzada por los hallazgos de Fernanda H. Piske et al. (2024), quienes encontraron que los estudiantes con altas capacidades necesitan oportunidades para demostrar su creatividad y expresar sus pensamientos libremente. Esto sugiere que un ambiente educativo que fomente la autonomía y la expresión creativa puede ser crucial para mantener altos niveles de motivación intrínseca en estos estudiantes.

Richard M. Ryan y Edward L. Deci (2000) argumentan que la motivación intrínseca es crucial para el aprendizaje de alta calidad y la creatividad, y que, sin ella, las personas pueden encontrar difícil mantener el esfuerzo necesario para alcanzar niveles de excelencia sostenidos en el tiempo. Según Blanka Bogunović (2024), la motivación intrínseca en el ámbito musical no solo impulsa el logro de la excelencia, sino que también es influenciada por factores de personalidad y culturales. Esta afirmación puede extrapolarse a otras áreas del conocimiento, donde la libertad para explorar y profundizar en temas de interés personal motiva a las personas con ACI a dedicarse a ellas con pasión y determinación, lo que frecuentemente resulta en un rendimiento superior.

Autonomía intelectual

Al mismo tiempo, la *autonomía intelectual*, es decir, la capacidad de elegir y controlar las actividades de aprendizaje y desarrollo propios resulta fundamental para mantener su interés y compromiso. De acuerdo con la teoría de la autodeterminación propuesta por Richard M. Ryan y Edward L. Deci (2000), cuando los individuos sienten que tienen control sobre sus acciones y decisiones, su motivación intrínseca aumenta. Esto es particularmente relevante en personas con ACI, quienes suelen buscar desafíos intelectuales que estimulen su curiosidad y creatividad, y logrando así llegar a un rendimiento superior.

Curiosidad intelectual

Por su parte, la *curiosidad*, especialmente la de tipo intelectual, es otro facilitador principal de la motivación intrínseca y un ingrediente indispensable para el desarrollo, la innovación y el progreso. La presencia de una alta curiosidad natural les permite explorar, comprender y dominar nuevas ideas, experiencias y áreas del conocimiento, además de llevarlos a involucrarse a fondo en las áreas que le interesan buscando constantemente obtener más información, aprender de forma autodirigida y terminar comprometiéndose en actividades intelectuales complejas (James Watters, 2021).

Resiliencia

Las personas con ACI a menudo se enfrentan a presiones únicas, como altas expectativas de los demás y una posible falta de comprensión por parte de sus pares. La resiliencia, entendida como la capacidad para recuperarse de la adversidad, adaptarse, y seguir adelante (Steven M. Southwick et al., 2014), les permitirá no solo soportar estas presiones, sino también prosperar en medio de ellas, ayudándoles a mantenerse enfocadas y motivadas, incluso cuando se enfrentan con fracasos o retrocesos. Angela Duckworth (2016) ha demostrado que la perseverancia y la pasión por los objetivos a largo plazo, conocidas como “*grit*”, son predictores más fuertes del éxito que el nivel intelectual o el talento innato. Por el contrario, la ausencia de resiliencia puede hacer que las personas se desmotiven ante los contratiempos y terminen desistiendo en sus esfuerzos por alcanzar la excelencia (Steven M. Southwick et al., 2014).

Autoeficacia

Del mismo modo, se acepta que una alta autoeficacia (Dale H. Schunk y Maria K. DiBenedetto, 2016) entendida como la creencia en la propia capacidad para realizar acciones que lo acerquen a metas concretas, es esencial para poder alcanzar y mantener niveles de excelencia. Cuando una persona confía en sus habilidades, es más propensa a tomar riesgos calculados y a perseverar en tareas complejas. La alta autoeficacia en estos individuos los lleva a una “toma de riesgos calculada” en vez de evitar las tareas difíciles, y cuando esto se combina con una fuerte perseverancia, a menudo resulta en altos logros.

La interrelación entre autoeficacia y resiliencia se caracteriza porque las personas con una alta autoeficacia tienden a ser más resilientes porque creen en su capacidad para manejar situaciones difíciles. Por ejemplo, un estudiante con ACI que confía en su capacidad para superar un examen complejo es más probable que persista en su preparación, incluso frente a contratiempos, lo que refuerza su resiliencia y, en última instancia, su rendimiento.

Puesto que nos estamos refiriendo a cualidades no innatas, fomentarlas desde una edad temprana puede ayudar a estos individuos a superar los desafíos únicos a los que se enfrentan y a maximizar su potencial (Ann S. Masten, 2013).

Práctica deliberada

Por último, cabe recordar que la práctica deliberada también jugará un importante papel en la búsqueda de la excelencia entre personas con ACI. La práctica deliberada se refiere a una forma de práctica específica, orientada a objetivos y diseñada para mejorar el rendimiento en una habilidad particular mediante la repetición y el perfeccionamiento continuo (Anders Ericsson y Robert Pool, 2017), y es un concepto ampliamente reconocido en el campo de la psicología del rendimiento, donde se ha demostrado que las prácticas específicas y orientadas a objetivos, pueden lograr

que los individuos superen los límites de su talento natural, alcanzando niveles extraordinarios de rendimiento. A diferencia de la práctica regular, la práctica deliberada implica un enfoque constante en mejorar aspectos específicos de la habilidad, con retroalimentación constante y ajustes para perfeccionar el rendimiento.

En el contexto de las personas con ACI, la investigación ha demostrado que el talento natural, aunque importante, no es suficiente para alcanzar la excelencia y que la práctica deliberada a menudo es el factor diferenciador que permite a estos individuos transformar su potencial en logros excepcionales (Atilla Özdemir et al., 2024). La práctica deliberada no solo mejora el rendimiento técnico, sino que también fortalece aspectos cognitivos y emocionales, como la resiliencia y la autoeficacia (Brooke N. Macnamara et al., 2014).

Revisado todos estos factores, no debemos olvidar que todos ellos interactuarán, positiva o negativamente, entre ellos, así como con el entorno u otro tipo de factores de carácter extrínseco. El hecho de que no todas las personas con ACI poseen necesariamente todos estos atributos, junto con la existencia o no de oportunidades y apoyos adecuados, será lo que finalmente determine que un individuo con ACI pueda alcanzar la excelencia en su campo.

3.1.2. Factores extrínsecos

Si los factores intrínsecos juegan un papel fundamental, el entorno que rodea a un individuo con ACI puede ser igualmente determinante en su desarrollo. Los factores extrínsecos tienen el poder de moldear, potenciar, pero también obstaculizar el florecimiento del talento excepcional.

De nuevo la lista de estos influyentes factores es larga. Desde el ambiente familiar (Paula Olszewski-Kubilius et al., 2014) y escolar (Marcin Gierczyk y Steven I. Pfeiffer, 2021); hasta las políticas educativas más generales (Annette Rasmussen y Christian Ydesen, 2019); pasando por las oportunidades socioeconómicas (Marcia Gentry y Kristen Seward, 2017; Mehmet Biçakçı, 2023); o la existencia de un contexto sociocultural favorable, es decir, de (Jonathan A. Plucker, et al., 2021), todos estos elementos tejen una red de influencias que pueden catapultar a una persona hacia la cima de sus capacidades o, por el contrario, mantenerla anclada en la mediocridad.

A todos ellos, se añaden la presencia de adultos que puedan servir de mentores y modelos a seguir (Robert Grassinger et al., 2010); la oportunidad de interactuar con otras personas con intereses y capacidades similares (Miraca U.M. Gross, 2009) y que puedan favorecer una competitividad sana (Jennifer Riedl Cross, 2016); la posibilidad de acceso a recursos y materiales adecuados (Matthew C. Makel y Jonathan A. Plucker, 2014); o incluso aspectos relacionados con la suerte o el azar (Françoys Gagné y Robin M. Schader, 2005).

Entorno familiar

Los estudios sugieren que las *familias* que promueven un ambiente de aprendizaje, curiosidad y apoyo emocional tienden a tener hijos con ACI que son más propensos a alcanzar la excelencia (Alina Morawska y Matthew R. Sanders, 2009). Autores como Francoys Gagné (2004) enfatizan la importancia del “enriquecimiento familiar”, que incluye la exposición temprana a una estimulación intelectual y el acceso a recursos educativos. Los padres que reconocen y valoran las capacidades de sus hijos tienden a proporcionarles más oportunidades para desarrollar estas capacidades, lo que contribuye significativamente a su éxito futuro (Paula Olszewski-Kubilius et al., 2014).

Entorno escolar

Por su parte, las *escuelas* que ofrecen programas de enriquecimiento, clases avanzadas y un currículo adaptado a las necesidades de estos estudiantes, les ayudan a lograr, no solo mejores resultados académicos, sino también a desarrollar una mayor autoeficacia y resiliencia, lo que les ayuda a mantener su rendimiento a lo largo del tiempo (Sally M. Reis y Joseph S. Renzulli, 2010; Marcin Gierczyk y Steven I. Pfeiffer, 2021). Este entorno escolar apropiado implica, entre otros aspectos, la existencia de un currículo desafiante y adaptado a sus capacidades, así como oportunidades para participar en programas de enriquecimiento o aceleración (Joyce VanTassel-Baska, 2018) donde se posibilite la interacción con sus pares (Rena F. Subotnik et al., 2011).

Además de estos factores, es crucial considerar el bienestar social y emocional de los estudiantes. Según el plan del Center to Improve Social and Emotional Learning and School Safety, apoyar el bienestar y la conexión es un prerequisito para la excelencia académica. Este enfoque sugiere que regular las emociones, relacionarse con los demás y razonar son pasos secuenciales necesarios para activar el aprendizaje cognitivo (Jennifer Folsom et al., 2021).

El estudio de Rachael A. Cody et al. (2022) destaca la importancia de la formación profesional de los docentes en la identificación y apoyo a estudiantes con ACI. Estos autores señalan que las creencias de los profesores sobre los estudiantes con ACI juegan un papel crucial en el desarrollo de su potencial. Los profesores que reciben formación específica sobre las necesidades de estos estudiantes tienden a desarrollar creencias más precisas y positivas sobre sus capacidades y están mejor equipados para fomentar su excelencia.

Entorno sociocultural

Una sociedad que valore y promueva la excelencia intelectual y creativa, garantizará un entorno social y profesional que promueva altos estándares, ofreciendo recursos y oportunidades de desarrollo, y brindando apoyo emocional y motivacional. De esta manera, el entorno, cuando es propicio, fomenta la confianza, la colaboración y la innovación, factores todos ellos necesarios para la excelencia. Por el contrario, un ambiente que no fomente el aprendizaje, la creatividad, o que esté lleno de distracciones, puede impedir que una persona se concentre en el desarrollo de sus habilidades al más alto nivel.

Dentro de este contexto resaltan aspectos como la oportunidad de contar con mentores, que pueden proporcionar orientación e inspiración; la existencia de redes de apoyo, como grupos de pares y comunidades de aprendizaje, que pueden ofrecer un sentido de pertenencia y comprensión (Orhan Agirdag y Jozefien De Leersnyder, 2024); las oportunidades para explorar y acceder a experiencias prácticas y proyectos del mundo real en sus áreas de interés (Joseph S. Renzulli, 2016); la existencia de becas o ayudas que faciliten el desarrollo a los grupos menos favorecidos (James J. Gallagher, 2015); así como un reconocimiento y valoración de sus habilidades por el entorno (Jonathan A. Plucker et al., 2021).

Las expectativas sociales y culturales positivas pueden actuar como un poderoso catalizador, motivando a los estudiantes con ACI a alcanzar niveles excepcionales de rendimiento (Christine Rubie-Davies, 2014). Cuando el entorno social y educativo espera que un estudiante sobresalga, es más probable que este se esfuerce por cumplir e incluso superar dichas expectativas, creando un ciclo de retroalimentación positiva que fomenta la excelencia.

Sin embargo, en algunos contextos socioculturales, especialmente en entornos de desventaja socioeconómica, pueden existir expectativas negativas o limitantes que actúen como barreras invisibles, o presiones que los lleven a conformarse y les impidan desarrollar plenamente su potencial.

3.2. Obstáculos para el desarrollo de la excelencia

Los factores que facilitan a una persona con ACI el desarrollo de su talento son muchos, como también lo son los diferentes obstáculos que pueden impedir el pleno desarrollo de su potencial, como por ejemplo la identificación inadecuada, o incluso la falta de identificación (Frank C. Worrell y Jesse O. Erwin, 2011; Rosabel Rodríguez et al., 2017); la existencia de estereotipos y prejuicios de género, raza, orientación sexual, o clase socioeconómica (Carol A. Carman, 2011); o la escasez de programas especializados y recursos educativos (James J. Gallagher, 2015). Estos desafíos, aunque a menudo subestimados, juegan un papel crucial en la trayectoria de estos individuos excepcionales. Veamos alguno de los más significativos.

Perfeccionismo desadaptativo

El perfeccionismo desadaptativo, caracterizado por la tendencia a establecer estándares extremadamente altos e inalcanzables, es un obstáculo frecuente, que está asociado con una disminución en la motivación, en el aumento de la procrastinación, y en la evitación de tareas desafiantes (Joachim Stoeber y Kathleen Otto, 2006).

Fatiga y burnout

La fatiga y el *burnout* son riesgos reales en la búsqueda de la excelencia. Christina Maslach y Michael P. Leiter (2016) definen el *burnout* como un síndrome psicológico caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducción de la realización personal, que puede ocurrir entre individuos que trabajan con otras personas en alguna capacidad. Este fenómeno no solo afecta el rendimiento, sino también la salud mental y física de las personas, y es especialmente común en contextos laborales o académicos altamente exigentes, donde la presión por mantener estándares elevados puede llevar a una sobrecarga de trabajo y a un desequilibrio entre la vida personal y profesional.

Autocrítica excesiva

La autocrítica excesiva es otro obstáculo común. Aunque cierto grado de autocrítica puede ser beneficioso para el crecimiento personal, cuando se vuelve excesiva puede resultar paralizante por el constante temor al fracaso. Kristin D. Neff (2011) propone que la autocompasión, en contraposición a la autocrítica severa, puede ser más efectiva para mantener la motivación y el bienestar psicológico.

Es importante reconocer que estos obstáculos no son mutuamente excluyentes y a menudo interactúan entre sí, creando desafíos complejos para las personas con ACI. Por ejemplo, el perfeccionismo desadaptativo suele ir de la mano de una autocrítica excesiva, lo que a su vez puede conducir al *burnout*. Para salir de esta situación será crucial tanto desarrollar estrategias efectivas de afrontamiento como contar con un entorno de apoyo adecuado.

Desorganización y mala gestión del tiempo

En general se acepta que la excelencia requiere una planificación cuidadosa, organización y gestión efectiva del tiempo, por lo que la desorganización y la mala gestión del tiempo son obstáculos que pueden afectar el rendimiento. Piers Steel (2007) ha demostrado que la procrastinación, a menudo resultado de una mala gestión del

tiempo, está negativamente correlacionada con el rendimiento. La falta de habilidades organizativas puede llevar a la ineficiencia y a la incapacidad de aprovechar al máximo las oportunidades para mejorar (Brigitte J.C. Claessens et al., 2007). Además, la desorganización también puede aumentar el estrés y la ansiedad, dificultando aún más el proceso hacia la excelencia.

Los obstáculos para la excelencia no solo pueden retrasar el progreso, sino que también pueden desmotivar a las personas, llevándolas a abandonar sus metas. Sin embargo, la identificación y la superación de estos obstáculos son posibles mediante estrategias adecuadas de afrontamiento, apoyo social, y una mentalidad de crecimiento que favorezca la mejora continua y el aprendizaje.

3.3. Elementos de desigualdad y diversidad de oportunidades en el logro de la excelencia

Por último, la búsqueda de la excelencia está también marcada por diversas desigualdades que se manifiestan en diferentes ámbitos, incluyendo el género, la diversidad cultural y étnica, el estatus socioeconómico o la doble excepcionalidad, entre otras, y que pueden afectar significativamente a su desarrollo y oportunidades.

Diferencias de género

Para una niña o mujer con ACI el viaje hasta la excelencia puede caracterizarse por la existencia de unas barreras únicas en comparación con sus iguales varones. Desde una edad temprana, las niñas son frecuentemente educadas para actuar y conformarse de acuerdo con unas expectativas de género que pueden desalentar la exhibición de sus capacidades intelectuales, especialmente en campos tradicionalmente dominados por hombres, como las ciencias y las matemáticas (Franzis Preckel et al., 2008).

Estos estereotipos pueden llevar a la interiorización de creencias limitantes sobre sus propias habilidades, a altos niveles de ansiedad y estrés y a una baja autoestima, que terminarán disminuyendo su motivación por sobresalir, especialmente en áreas muy competitivas (Kathleen Moritz Rudasill et al., 2009). Por otra parte, la ausencia de modelos femeninos en roles de liderazgo académico y profesional también contribuye a esta desigualdad, porque muchas niñas y adolescentes no deseán, ni confían, en que les pueda ir bien en un campo donde nunca han visto a una mujer acceder al éxito. Por el contrario, las niñas con ACI con acceso a modelos femeninos fuertes y positivos, es más habitual que desarrollen un fuerte sentido de autoeficacia y busquen la excelencia académica y profesional (Sally M. Reis y Thomas P. Hébert, 2008).

A pesar de que las niñas con ACI pueden mostrar un alto desempeño académico en las primeras etapas de su desarrollo escolar, a menudo carecen de estímulos y oportunidades suficientes en etapas posteriores de su educación. Gijsbert Stoet y David C. Geary (2015) han señalado que la falta de oportunidades educativas para las niñas con ACI puede extenderse hasta las etapas posteriores de su educación, así como en los programas avanzados o enriquecidos, perpetuando las disparidades en el logro de la excelencia entre hombres y mujeres.

Diversidad cultural y étnica

La subidentificación de estudiantes con ACI pertenecientes a minorías étnicas es un problema bien documentado en la literatura internacional. Autores como Donna Y. Ford, (2011) o Marcia Gentry (2022) señalan que las pruebas estandarizadas, basadas en normas culturales mayoritarias, no siempre capturan el potencial de estos

estudiantes, limitando sus oportunidades de acceder a programas específicamente diseñados para el desarrollo de sus capacidades. De nuevo, la existencia de estereotipos culturales y de unas expectativas reducidas de éxito pueden contribuir a que los estudiantes de minorías étnicas y/o culturales terminen por no recibir el apoyo necesario (Frank C. Worrell y Jesse O. Erwin, 2011; Cheryl A. Beierschmitt, 2024).

Diferentes autores señalan que solo una formación culturalmente sensible para los educadores, y la garantía de uso de una pedagogía inclusiva, puede ayudar a mejorar el éxito tanto en la identificación como en la educación de los estudiantes de diversos orígenes, ayudándoles, no solo a que se sientan reconocidos y valorados, sino también mejorando su rendimiento académico y personal (H. Richard Milner, 2021).

Además, es crucial implementar estrategias como la identificación del 10% superior en grupos demográficos subrepresentados (Michael J. Elder, 2022), la expansión de programas de desarrollo de talento a grados más tempranos, y la implementación de evaluaciones universales no verbales junto con el desarrollo de talento. Estas medidas pueden contribuir significativamente a nivelar el campo de juego y lograr una representación más equitativa en los programas para estudiantes con ACI.

Discriminación

La discriminación, tanto por parte de los compañeros como de los profesores, también representa un obstáculo significativo para el logro de la excelencia. Orhan Agirdag y Jozefien De Leersnyder (2024) encontraron que los estudiantes que experimentaban discriminación por parte de los profesores tenían 5,7 veces menos probabilidades de lograr un alto rendimiento en matemáticas, mientras que aquellos que experimentaban discriminación por parte de sus compañeros tenían 10 veces menos probabilidades de lograr un rendimiento excelente.

Diversidad socioeconómica

Las barreras económicas a menudo correlacionadas con la pertenencia a grupos culturales o étnicos minoritarios influyen significativamente en las posibilidades para acceder a recursos adicionales, tutorías especializadas y otros aspectos externos, limitando su capacidad para desarrollar plenamente su potencial y perpetuando las desigualdades en los logros académicos (Jonathan A. Plucker y Scott J. Peters, 2020).

Mientras que las familias con mayores ingresos pueden proporcionar a sus hijos e hijas el acceso a escuelas de alta calidad, actividades extracurriculares, tutorías especializadas o recursos adicionales como libros, tecnología, etc. (Frank C. Worrell y Jesse O. Erwin, 2011), las familias con un estatus socioeconómico más bajo suelen encontrarse con serias limitaciones a la hora de ofrecérselos, por lo que se trata de un tema especialmente problemático en aquellas comunidades donde la educación pública carece de programas destinados a abordar las necesidades únicas de los estudiantes con ACI (Jonathan A. Plucker et al., 2010).

Por otra parte, los estudiantes que provienen de familias con desventajas socioeconómicas pueden experimentar mayores niveles de estrés que afecten negativamente su rendimiento académico y la posibilidad de mantener un alto nivel de excelencia, independientemente de su capacidad (Paula Olszewski-Kubilius y Susan Corwith, 2018).

La combinación de factores sociales, culturales y económicos demuestra que las barreras no solo limitan el acceso inicial a los programas de ACI, sino que también

influyen en la trayectoria de desarrollo y en la consecución de la excelencia. La solución pasa porque los responsables de políticas educativas apuesten claramente por programas e intervenciones para los estudiantes con bajos ingresos, con la provisión de becas, acceso a tutorías gratuitas, y la creación de programas de enriquecimiento específicamente diseñados para estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos (James H. Borland, 2003).

Desigualdades geográficas

Las desigualdades geográficas también pueden jugar un papel importante en las oportunidades de excelencia. Por ejemplo, Todd Kettler et al. (2016), indican que los estudiantes de áreas rurales tienen menos probabilidades de ser identificados y de tener acceso a programas especializados en comparación con sus iguales procedentes de zonas urbanas y suburbanas. La explicación más plausible suele estar relacionada con la falta de recursos, de personal especializado y la ausencia de programas de enriquecimiento en áreas rurales o aisladas geográficamente. Como aspecto positivo hay que señalar que los avances de la tecnología parecen estar ayudando a superar, al menos en parte, estos obstáculos.

Desigualdades lingüísticas

Las personas emigrantes o que no dominan el idioma preferente del lugar donde viven, forman parte de colectivos frecuentemente subidentificados debido a las barreras lingüísticas en las evaluaciones estandarizadas y a la falta de comprensión de cómo se manifiestan las ACI en diferentes contextos culturales y lingüísticos (Jaime A. Castellano, 2011).

Desigualdades relacionadas con la orientación sexual e identidad de género

Los estudiantes LGTBIQ+ viven frecuentemente situaciones de discriminación y pueden experimentar mayores niveles de estrés, ansiedad y depresión (Orla Dunne, 2023). Estos aspectos emocionales terminarán afectando negativamente a su rendimiento académico y su bienestar emocional, y en el caso de poseer ACI, pueden limitar sus posibilidades de alcanzar la excelencia.

Doble excepcionalidad

La coexistencia en un mismo individuo de altas capacidades intelectuales y discapacidades, conocida como doble excepcionalidad (2e), plantea desafíos únicos. Las personas con doble excepcionalidad suelen ser subdiagnosticadas o mal diagnosticadas debido a la complejidad de sus perfiles, donde las ACI pueden enmascarar las discapacidades y viceversa (Megan Foley-Nicpon et al., 2013). Los estudiantes con doble excepcionalidad a menudo requieren intervenciones especializadas que aborden tanto sus fortalezas como sus desafíos, pero las escuelas rara vez están equipadas con las herramientas y estrategias necesarias para ofrecer tales servicios de manera eficaz (Sally M. Reis et al., 2014; Lois Baldwin et al., 2015).

A pesar de los avances que recientemente se están haciendo en la comprensión de este fenómeno, todavía existen barreras significativas que impiden que estos estudiantes alcancen su pleno potencial. Desde el hecho de que muchos educadores carecen de la formación adecuada para identificar y apoyar a estudiantes con doble excepcionalidad (Courtney Crim et al., 2008) hasta las limitadas oportunidades de estos estudiantes para participar en programas avanzados, este grupo se encuentra con múltiples dificultades tanto a nivel educativo como personal y emocional.

Para evitar que esto siga ocurriendo, de nuevo podremos recurrir a prácticas educativas basadas en enfoques inclusivos y donde las estrategias de diferenciación, implementadas de forma correcta, permitan a los estudiantes superar sus desafíos mientras se aprovechan sus capacidades intelectuales avanzadas (Catherine Wormald et al., 2015).

Problemas de salud emocional y/o mental

Los problemas de salud emocional y mental no están ausentes en las personas con ACI, quienes a menudo enfrentan desafíos emocionales únicos, como la sobreexcitabilidad o una sensibilidad elevada (Yu-pei Chang y Ching-chih Kuo, 2019). Estas características, aunque pueden ser fuente de creatividad e intensidad emocional, también pueden generar dificultades en la regulación emocional y la adaptación social, por lo que deben aprender a gestionarlas de forma adecuada.

Por otro lado, diferentes autores destacan que las condiciones de salud mental como la depresión o la ansiedad, entre otros, pueden interferir significativamente con la capacidad para trabajar y conseguir las metas propuestas (Andrea Esperat Lein, 2021). Estos trastornos pueden manifestarse de manera más compleja en individuos con ACI, dado que su funcionamiento cognitivo superior puede enmascarar o exacerbar ciertos síntomas.

4. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era explorar los factores que influyen en la consecución de la excelencia en personas con ACI y las diferencias en oportunidades que enfrentan diversos grupos que componen este colectivo.

El análisis detallado de los diferentes trabajos que se han revisado revela que la relación de las ACI con la excelencia responde a un panorama complejo que trasciende a la mera posesión de una elevada inteligencia. Aunque las ACI proporcionan una base sólida para el éxito, el camino hacia la excelencia requiere mucho más que un talento innato al depender de una intrincada interacción de factores intrínsecos y extrínsecos. La excelencia, dentro de este contexto, se manifiesta como un proceso continuo de desarrollo personal que va más allá de los logros tangibles o el reconocimiento externo, y este proceso implica un compromiso personal sostenido con la mejora constante y la autorrealización, además de diversos factores extrínsecos, como el entorno familiar, escolar o sociocultural, que desempeñan un papel igualmente significativo. Se trata, además de un camino que no está exento de obstáculos y de desigualdades en las oportunidades.

Decisión personal y sacrificio

El camino hacia la excelencia se trata de una travesía personal que requiere determinación, perseverancia y una serie de elecciones conscientes. Este viaje, lejos de ser un destino predeterminado, se presenta como una opción de cada individuo a considerar cuidadosamente, sopesando los beneficios y los sacrificios que conlleva. La búsqueda de la excelencia implica una dedicación intensa y las personas que optan por conseguirla tendrán que estar preparados para renunciar a ciertas comodidades, a menudo al tiempo libre, e incluso a oportunidades alternativas. Esta elección puede significar largas horas de estudio, práctica constante, así como la postergación de gratificaciones inmediatas en pos de metas a largo plazo, lo que a menudo significa sacrificar ciertos aspectos de su vida social o personal.

Además, en el transcurso del tiempo de la búsqueda de la excelencia, cada persona se enfrentará a una serie de encrucijadas donde se encontrará con decisiones difíciles. Estas pueden incluir la elección entre diferentes trayectorias académicas, la priorización de ciertas habilidades sobre otras, o incluso la decisión de alejarse de entornos familiares en busca de mejores oportunidades de crecimiento. Cada elección conlleva sus propias consecuencias y potenciales arrepentimientos, lo que subraya la importancia de una reflexión profunda y de un autoconocimiento sólido.

Responsabilidad social y apoyo estructural

Si bien la decisión de perseguir la excelencia recae en el individuo, como sociedad tenemos la responsabilidad de crear un ecosistema que fomente y apoye estas aspiraciones, lo que implica, entre otros aspectos:

- La revisión crítica de los métodos de identificación de las ACI, para asegurar que sean inclusivos y sensibles a las diferencias culturales y socioeconómicas.
- El fomento de sistemas educativos flexibles y adaptables que puedan acomodar las necesidades únicas de cada estudiante, proporcionándole desafíos adecuados y oportunidades de crecimiento.
- La implementación de programas de enriquecimiento y aceleración.
- El desarrollo de enfoques educativos y de desarrollo integral que fomenten tanto el rendimiento como la creatividad, el pensamiento crítico y la resiliencia.
- La implementación de programas de becas, acceso a recursos educativos gratuitos de alta calidad, y la creación de oportunidades de enriquecimiento específicamente diseñadas para estudiantes de entornos desfavorecidos.
- La formación especializada de educadores.
- El abordaje de las necesidades específicas de los estudiantes doblemente excepcionales.
- La creación de entornos inclusivos que reconozcan, valoren y atiendan la diversidad propia inherente a la población con ACI.
- La desaparición de los estereotipos sesgos que pueden limitar las oportunidades de ciertos grupos.
- La búsqueda de una cultura que fomente y reconozca la excelencia intelectual y creativa.
- La creación de programas de mentoría y apoyo entre iguales.
- La implantación de servicios de consejería y apoyo psicológico especializado.
- La búsqueda de un sistema de apoyo integral con la colaboración entre instituciones educativas, familias y comunidades.

Aunque la decisión de perseguir la excelencia es profundamente personal, en última instancia, la responsabilidad de fomentarla recae en todos nosotros. Educadores, políticos, padres y miembros de la comunidad tenemos que trabajar juntos para crear un ecosistema que valore, apoye y celebre el talento excepcional en todas sus formas. Solo a través de un enfoque holístico que aborde tanto las necesidades individuales como las responsabilidades colectivas podremos maximizar el potencial de las personas con ACI y fomentar la excelencia en todas sus formas.

Al proporcionar las herramientas, el apoyo y las oportunidades necesarias, no solo permitimos que los individuos con ACI alcancen su máximo potencial, sino que también enriquecemos nuestra sociedad en su conjunto. Cultivar y apoyar el talento significa invertir en innovaciones futuras, avances científicos y contribuciones culturales que pueden transformar nuestro mundo.

FINANCIACIÓN

Esta investigación se ha realizado como parte de las actividades desarrolladas por la autora en su calidad de Profesora en la Universidad de les Illes Balears.

CONFLICTOS DE INTERESES

La autora declara no tener ningún conflicto de intereses en relación con este estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Agirdag, O., & De Leersnyder, J. (2024). Against the odds: predictors of academic success and excellence in majority-minority schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 35(3), 273-297. <https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2385938>
- Arnstein, K.B., Desmet, O.A., Seward, K., Traynor, A., Olenchak, F.R. (2023). Underrepresented Students in Gifted and Talented Education: Using Positive Psychology to Identify and Serve. *Educ.Sci.* 13, 955. <https://doi.org/10.3390/educsci13090955>
- Arum, R., Roksa, J., & Cook, A. (Eds.). (2016). *Improving quality in American higher education: Learning outcomes and assessments for the 21st century*. John Wiley & Sons.
- 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/10.1177/1076217515597277>
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International*, 23(2), 122-137. <https://doi.org/10.1177/026142940702300203>
- Beckmann, E., & Minnaert, A. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: An in-depth systematic review. *Frontiers in psychology*, 9, 504. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00504>
- Beierschmitt, C.A. (2024). *Equity and Excellence: Addressing Underrepresentation in Selective STEM Schools* [Tesis doctoral, The University of North Carolina at Greensboro]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/equity-excellence-addressing-underrepresentation/docview/3061635145/se-2>
- Biçakçı, M. (2023). Exploring the Relationship between Socioeconomic Status and Identification of Gifted in Turkey through Critical Systems Thinking. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2). <https://doi.org/10.16986/HUJE.2023.480>
- Bogunović, B. (2024). Motivation and Personality as Factors of Musical Accomplishments: A Developmental and Cultural Perspective. In B. Bogunović, R. Timmers, & S. Nikolić (Eds.). (2024). *Psychological Perspectives on Musical Experiences and Skills: Research in the Western Balkans and Western Europe*. <https://doi.org/10.11647/OBP.0389>
- Borland, J.H. (2003). *Rethinking Gifted Education*. Teachers College Press.

- Bruni, L., Comim, F., & Pugno, M. (Eds.). (2008). *Capabilities and happiness*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780199532148.001.0001>
- Carman, C. A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(5), 790-812. <https://doi.org/10.1177/0162353211417340>
- Castellano, J.A. (2011). Hispanic Students and Gifted Education: New Outlooks, Perspectives, and Paradigms. In J.A. Castellano & A.D. Frazier (Eds.). (2011). *Special Populations in Gifted Education: Understanding Our Most Able Students from Diverse Backgrounds*. Prufrock Press. <https://doi.org/10.4324/9781003238157>
- Castelló-Tarrida, A.C., Cladellas-Pros, R.C., & Limonero-García, J.T.L. (2019). El papel de las estructuras de conocimiento en la excelencia adulta: Aproximación desde el funcionamiento experto. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (60), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C60-2019-05>
- Chang, Y.P., & Kuo, C.C. (2019). The correlations among emotional development, over-excitabilities and personal maladjustment. *Archives of Psychology*, 3(5). <https://doi.org/10.31296/aop.v3i5.112>
- Claessens, B.J., Van Eerde, W., Rutte, C.G., & Roe, R.A. (2007). A review of the time management literature. *Personnel review*, 36(2), 255-276. <https://doi.org/10.1108/00483480710726136>
- Cody, R.A., Boldt, G.T., Canavan, E.J., Gubbins, E.J., Hayden, S.M., Bellara, A.P., & Kearney, K.L. (2022). Teachers' reported beliefs about giftedness among twice exceptional and culturally, linguistically, and economically diverse populations. *Frontiers in Psychology*, 13, 953059. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.953059>
- Crim, C., Hawkins, J., Ruban, L., & Johnson, S. (2008). Curricular modifications for elementary students with learning disabilities in high-, average-, and low-IQ groups. *Journal of research in childhood education*, 22(3), 233-245. <https://doi.org/10.1080/02568540809594624>
- Cross, J.R. (2016). Gifted children and peer relationships. In M. Neihart (Ed.). (2016). *The social and emotional development of gifted children*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003238928>
- Dilekli, Y. (2017). The relationships between critical thinking skills and learning styles of gifted students. *European Journal of Education Studies*, 3(4), 69-96 <https://doi.org/10.5281/zenodo.344919>
- Duckworth, A. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner. <https://doi.org/10.1111/peps.12198>
- Dunne, O. (2023). Gifted and LGBTQ: A Review of the Literature. *SENG Journal: Exploring the Psychology of Giftedness*, 2(1), 57-66. <https://doi.org/10.25774/VNTA-S564>
- Dweck, C.S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Elder, M.J. (2022). *Leveling the playing field: Achieving proportional gifted representation through opportunities to learn and nonverbal assessments* [Tesis doctoral, East Carolina University] <https://www.proquest.com/dissertations-theses/leveling-playing-field-achieving-proportional/docview/2688524141/se-2>
- Ericsson, A., & Pool, R. (2017). *Peak: Secrets from the New Science of Expertise*. HarperOne.

- Ericsson, K.A., Krampe, R.T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363>
- Fletcher, K.L., & Speirs Neumeister, K.L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: Implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 668-677. <https://doi.org/10.1002/pits.21623>
- Foley-Nicpon, M., Assouline, S.G., & Colangelo, N. (2013). Twice-exceptional learners: Who needs to know what? *Gifted Child Quarterly*, 57(3), 169-180. <https://doi.org/10.1177/0016986213490021>
- Folsom, J., Espolt, A., Moyle, P., Leonard, K., Busselle, R., Pate, C., & Walrond, N. (2021). Reimagining Excellence: A Blueprint for Integrating Social and Emotional Well-Being and Academic Excellence in Schools. *National Center for Systemic Improvement at WestEd*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED613077.pdf>
- Ford, D.Y. (2011). *Multicultural gifted education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003236788>
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High ability studies*, 15(2), 119-147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagné, F. (2020). *Differentiating giftedness from talent: The DMGT perspective on talent development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003088790>
- Gagné, F., & Schader, R.M. (2005). Chance and talent development. *Roepers Review*, 28(2), 88-90. <https://doi.org/10.1080/02783190609554343>
- Gallagher, J.J. (2015). Political issues in gifted education. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 77-89. <https://doi.org/10.1177/0162353214565546>
- Gentry, M., & Seward, K. (2017). Gifted students from low-socioeconomic backgrounds. In J.L. Roberts, T.F. Inman, & J.H. Robins (Eds.). (2017). *Introduction to gifted education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235859>
- Gentry, M. (2022). Excellence, equity, and talent development: Time to retire the g-word. *Gifted Education International*, 38(3), 373-378. <https://doi.org/10.1177/026142942110542>
- Gierczyk, M., & Pfeiffer, S.I. (2021). The impact of school environment on talent development: A retrospective view of gifted British and Polish college students. *Journal of Advanced Academics*, 32(4), 567-592. <https://doi.org/10.1177/1932202X21103490>
- Goleman, D. (2010). *La práctica de la inteligencia emocional*. Kairós.
- Grassinger, R., Porath, M., & Ziegler, A. (2010). Mentoring the gifted: A conceptual analysis. *High Ability Studies*, 21(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.488087>
- Gross, M.U.M. (2009). Highly gifted young people: Development from childhood to adulthood. In L.V. Shavinina (Ed.). (2009). *International handbook on giftedness*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_15
- Guirao, S.J.A. (2015). Utilidad y tipos de revisión de literatura. *Ene*, 9(2). <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/00346543029848>
- Heneman, H.G., Judge, T.A., & Kammeyer-Mueller, J.D. (2019). *Staffing organizations*. McGraw-Hill.

- Infantes-Paniagua, Á., Fernández-Bustos, J.G., Ruiz, A.P., & Contreras-Jordán, O.R. (2022). Differences in self-concept between gifted and non-gifted students: A meta-analysis from 2005 to 2020. *Annals of psychology*, 38(2), 278-294. <https://doi.org/10.6018/analesps.461971>
- Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Psychological and cognitive sciences*, 107(38), 16489-16493 <https://doi.org/10.1073/pnas.1011492107>
- Kettler, T., Puryear, J.S., & Mullet, D.R. (2016). Defining rural in gifted education research: Methodological challenges and paths forward. *Journal of Advanced Academics*, 27(4), 245-265. <https://doi.org/10.1177/1932202X16656896>
- Lein, A.E. (2021). The psychological adjustment of gifted children and individuals with high intellectual ability. In E.M. Miller, M.S. Matthews, & D.D. Dixson (Eds.). (2021). *The Development of the High Ability Child*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003025443>
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705-717. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.9.705>
- Macnamara, B.N., Hambrick, D.Z., & Oswald, F.L. (2014). Deliberate practice and performance in music, games, sports, education, and professions: A meta-analysis. *Psychological science*, 25(8), 1608-1618. <https://doi.org/10.1177/0956797614535810>
- Makel, M.C., & Plucker, J.A. (2014). Facts are more important than novelty: Replication in the education sciences. *Educational Researcher*, 43(6), 304-316. <https://doi.org/10.3102/0013189X14545513>
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Masten, A.S. (2013). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child development*, 85(1), 6-20. <https://doi.org/10.1111/cdev.12205>
- McClain, M.C., & Pfeiffer, S. (2012). Identification of gifted students in the United States today: A look at state definitions, policies, and practices. *Journal of Applied School Psychology*, 28(1), 59-88. <https://doi.org/10.1080/15377903.2012.643757>
- McCrae, R.R., & Greenberg, D.M. (2014). Openness to experience. En D.K. Simonton (Ed.). (2014). *The Wiley handbook of genius*. John Wiley & Sons <https://doi.org/10.1002/9781118367377>
- Milner, H.R. (2021). *Start where you are, but don't stay there: Understanding diversity, opportunity gaps, and teaching in today's classrooms*. Harvard Education Press.
- Mofield, E., & Peters, M.P. (2021). *Teaching TENACITY, RESILIENCE, and a DRIVE FOR EXCELLENCE: Lessons for Social-Emotional Learning for Grades 4-8*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003238683>
- Morawska, A., & Sanders, M.R. (2009). Parenting gifted and talented children: Conceptual and empirical foundations. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 163-173. <https://doi.org/10.1177/0016986209334962>

- Muammar, O.M. (2023). Winners Of Science Competitions: Psychological Challenges Facing Gifted Individuals. *Journal of Positive School Psychology*, 7(9), 152-169. <https://www.journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/18176/11367>
- Mudrak, J., Zabrodska, K., & Machovcova, K. (2019). Psychological constructions of learning potential and a systemic approach to the development of excellence. *High Ability Studies*, 31(2), 181-212. <https://doi.org/10.1080/13598139.2019.1607722>
- Neff, K.D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x>
- Olszewski-Kubilius, P., & Corwith, S. (2018). Poverty, Academic Achievement, and Giftedness: A Literature Review. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 37-55. <https://doi.org/10.1177/0016986217738015>
- Olszewski-Kubilius, P., Lee, S.Y., & Thomson, D. (2014). Family environment and social development in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 58(3), 199-216. <https://doi.org/10.1177/001698621452643>
- Özdemir, A., Sipahi, Y., & Bahar, A. K. (2024). The Past, Present, and Future of Research on Mathematical Giftedness: A Bibliometric Analysis. *Gifted Child Quarterly*, 68(3), 206-225. <https://doi.org/10.1177/00169862241244717>
- Pfeiffer, S.I. (2015). *Essentials of gifted assessment*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781394259410>
- Piske, F.H.R., Collins, K.H., & Nakano, T.C. (2024). Teaching Strategies and the Role of Creativity in Gifted Education: Perceptions of Students, Families, and Educational Professionals. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 11(1), 225-240. <https://ijtdc.uwinnipeg.ca/index.php/ijtdc/article/view/136/210>
- Plucker, J.A., & Peters, S.J. (2020). *Excellence gaps in education: Expanding opportunities for talented students*. Harvard Education Press.
- Plucker, J.A., Burroughs, N., & Song, R. (2010). *Mind the (Other) Gap! The Growing Excellence Gap in K-12 Education*. Center for Evaluation and Education Policy. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531840.pdf>
- Plucker, J.A., McWilliams, J., & Guo, J. (2021). Smart contexts for 21st-century talent development: Sociocultural approaches to gifted education. In M.C. Makel, A.N. Rinn, & J.A. Plucker (Eds.). (2021). *From giftedness to gifted education: Reflecting theory in practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235262>
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & 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/10.1177/00169862083158>
- Rasmussen, A., & Ydesen, C. (2019). *Cultivating excellence in education: A critical policy study on talent*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-33354-6>
- Reis, S.M., & Hébert, T.P. (2008). Gender and Giftedness. In S.I. Pfeiffer (Ed.). (2008). *Handbook of Giftedness in Children. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_14
- Reis, S.M., & Renzulli, J.S. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research. *Learning and individual differences*, 20(4), 308-317. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.012>

- 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>
- Renzulli, J.S. (2011). What makes giftedness?: Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 92(8), 81-88. <https://doi.org/10.1177/003172171109200821>
- Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. *Gifted Child Quarterly*, 56(3), 150-159. <https://doi.org/10.1177/0016986212444901>
- Renzulli, J.S. (2016). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. In J.S. Renzulli & S.M. Reis (Eds.). (2016). *Reflections on gifted education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003237693>
- Rodríguez Rodríguez, R. (2010). Necesidades educativas específicas del alumnado con altas capacidades en relación con la creatividad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 167-176. <http://hdl.handle.net/10662/2983>
- Rodríguez, R., Rabassa, G., Salas, R., & Pardo, A. (2017). *Protocolo de identificación y evaluación del alumnado de altas capacidades intelectuales en centros escolares: el reto de dar respuesta a las necesidades educativas de este alumnado*. Santillana. https://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/portal_social/index/assoc/uib0036.dir/uib0036.pdf
- Rubie-Davies, C. (2014). *Becoming a high expectation teacher: Raising the bar*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315761251>
- Rudasill, K.M., Capper, M.R., Foust, R.C., Callahan, C.M., & 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>
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schunk, D.H., & DiBenedetto, M.K. (2016). Self-efficacy theory in education. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.). (2016). *Handbook of Motivation at School*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Shaunessy, E., & Suldo, S.M. (2010). Strategies used by intellectually gifted students to cope with stress during their participation in a high school international baccalaureate program. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 127-137. <https://doi.org/10.1177/0016986209355977>
- Silverman, L.K. (1999). Perfectionism. *Gifted education international*, 13(3), 216-225. <https://doi.org/10.1177/026142949901300303>
- Southwick, S.M., Bonanno, G.A., Masten, A.S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European journal of psychotraumatology*, 5(1), 25338. <https://doi.org/10.3402/ejpt.v5.25338>
- Speirs Neumeister, K. (2007). Perfectionism in Gifted Students: An Overview of Current Research. *Gifted Education International*, 23(3), 254-263. <https://doi.org/10.1177/026142940702300306>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

- Sternberg, R.J., & Kaufman, S.B. (Eds.). (2011). *The Cambridge handbook of intelligence*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511977244>
- Sternberg, R.J. (2023). Giftedness does not reside within a person: Defining giftedness in society is a three-step process. *Roeper Review*, 45(1), 50-60. <https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2145400>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review*, 10(4), 295-319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stoet, G., & Geary, D.C. (2015). Sex differences in academic achievement are not related to political, economic, or social equality. *Intelligence*, 48, 137-151. <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2014.11.006>
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- VanTassel-Baska, J. (2018). Considerations in curriculum for gifted students. In S.I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.). (2018). *APA handbook of giftedness and talent*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-023>
- Watters, J. (2004). In pursuit of excellence in science. *Australasian Journal of Gifted Education*, 13(2), 41-53. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.142448>
- Watters, J. (2021). Why is it so? Interest and curiosity in supporting students gifted in science. In S.R. Smith (Ed.). (2021). *Handbook of giftedness and talent development in the Asia-Pacific*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-3041-4>
- Wormald, C., Rogers, K.B., & Vialle, W. (2015). A case study of giftedness and specific learning disabilities: Bridging the two exceptionalities. *Roeper Review*, 37(3), 124-138. <https://doi.org/10.1080/02783193.2015.1047547>
- Worrell, F.C., & Erwin, J.O. (2011). Best practices in identifying students for gifted and talented education programs. *Journal of Applied School Psychology*, 27(4), 319-340. <https://doi.org/10.1080/15377903.2011.615817>



© 2025 por los autores Licencia a ANDULI., Editorial de la Universidad de Sevilla. Es un artículo publicado en acceso abierto bajo los términos y condiciones de la licencia "Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional"

