



SEÇÃO: ARTIGOS

Altas capacidades en adultos: análisis del diagnóstico y de la respuesta educativa¹

Altas capacidades em adultos: análise do diagnóstico e da resposta educativa

High abilities in adults: analysis of the diagnosis and the educational response

Amanda Rodrigues de Souza²

orcid.org/0000-0003-3788-4084
amandacolozio.es@gmail.com

Elena Rosselló Mayans²

orcid.org/0000-0002-5857-1602
elenarmayans@yahoo.es

África Borges²

orcid.org/0000-0001-8267-4401
aborges@ull.edu.es

Recebido em: 26 maio 2022.

Aprovado em: 23 nov. 2022.

Publicado em: 05 jul. 2023.

Resumen: En los estudios más recientes en altas capacidades se señala la importancia de identificar para atender las necesidades educativas. De esta manera, después del proceso de identificación, hay que proporcionar una respuesta educativa, a través de un programa de enriquecimiento intraescolar, o sea dentro de la escuela, o extraescolar, fuera de la escuela. Así, la presente investigación tuvo como objetivo conocer el diagnóstico y la respuesta educativa recibidos en personas adultas de altas capacidades, distinguiendo estos aspectos al analizar quién diagnosticó la alta capacidad en los participantes, a qué edad recibió un diagnóstico y, finalmente, en tercer lugar, conocer si se dio respuesta educativa durante la vida escolar y, de ser así, cuál fue. La investigación fue descriptiva con análisis cualitativo. El cuestionario fue contestado por 217 adultos con altas capacidades. Así, se ha podido comprobar que más de la mitad de los diagnósticos recibidos proceden de Mensa (50,6%), seguidos de psicólogos (25,8%) y de los centros educativos o psicólogos escolares (11%). Acerca de las edades, 80% de la muestra fue diagnosticada con altas capacidades en la edad adulta, destacando las edades entre 21-25 años, seguidos de 31-35 años y 26-30 años. En ese marco, cabe enfatizar que sólo 17 participantes (7,9%), recibió algún tipo de respuesta educativa durante su vida escolar. Estas respuestas se dividieron en respuestas intraescolares, extraescolares y para adultos. Sin embargo, los resultados son alarmantes, ya que muestran la invisibilidad de estas personas en cuanto a una identificación y respuesta educativa en la enseñanza básica. Esto provoca, que la ausencia de evaluación e intervención temprana puede no ofrecer propuestas y cuidados diferenciados que puedan satisfacer las necesidades específicas de desarrollo de la persona con altas capacidades, lo que puede conducir a la inhibición de su potencial.

Palabras-claves: altas capacidades; identificación; repuesta educativa.

Resumo: Nos estudos mais recentes sobre altas capacidades destaca-se a importância de identificar para atender às necessidades educativas. Desta maneira, após o processo de identificação, deve-se proporcionar uma resposta educativa através de um programa de enriquecimento intraescolar, ou seja, dentro da escola, ou extraescolar, fora da escola. Assim, a presente pesquisa teve o objetivo de conhecer o diagnóstico e a resposta educativa recebida por pessoas adultas com altas capacidades, distinguindo esses aspectos ao analisar quem diagnosticou a alta capacidade nos participantes, a que idade recebeu o diagnóstico e, finalmente, conhecer se tiveram resposta educativa durante a vida escolar e qual foi. A pesquisa foi descriptiva com análise qualitativa. O questionário foi respondido por 217 adultos com altas capacidades. Assim se pode comprovar que mais da metade dos diagnósticos recebidos foram a partir do Mensa (50,6%), seguido por psicólogos (25,8%) e das escolas ou psicólogos escolares (11%). Sobre as idades, 80% da amostra foi diagnosticada com altas capacidades na idade adulta, onde se destaca as idades dos 21-25 anos, seguido por 31-35 anos e 26-30 anos. Neste sentido, cabe destacar que apenas 17 participantes (7,9%), receberam algum tipo de resposta educativa durante a vida escolar. As respostas se dividiram em intraescolares, extraescolares e para adultos. Desta forma, os



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Financiación otorgada por el Ministerio de Ciencia e Innovación.

² Universidad de La Laguna (ULL), Tenerife, Islas Canarias, España.

resultados são alarmantes, já que mostram uma invisibilidade quanto à identificação e resposta educativa durante a escolarização básica. Isto ocasiona que a ausência de avaliação e atendimento precoce pode não oferecer as propostas e os cuidados diferenciados que podem satisfazer as necessidades específicas de desenvolvimento da pessoa com altas capacidades, o que pode conduzir a uma inibição do seu potencial.

Palavras-chave: altas capacidades; identificação; resposta educativa.

Abstract: The most recent studies on high abilities point out the importance of identifying in order to meet the educational needs. Thus, after the identification process, it is necessary to provide an educational response, through an in-school enrichment program, that is, within the school, or an out-of-school enrichment program, outside the school. Thus, the present research aimed to know the diagnosis and educational response received in adults with high abilities, distinguishing these aspects by analyzing who diagnosed high ability in the participants, at what age they received a diagnosis and, finally, to know if an educational response was given during school life and, if so, what it was. The research was descriptive with qualitative analysis. The questionnaire was answered by 217 adults with high abilities. Thus, it was found that more than half of the diagnoses received came from Mensa (50.6%), followed by psychologists (25.8%) and educational centers or school psychologists (11%). Regarding age, 80% of the sample was diagnosed with high abilities in adulthood, with ages between 21-25 years, followed by 31-35 years and 26-30 years. In this context, it should be emphasized that only 17 participants (7.9%) received some type of educational response during their school life. These responses were divided into in-school, out-of-school and adult responses. However, the results are alarming, as they show the invisibility of these people in terms of an identification and educational response in basic education. This causes, that the absence of assessment and early intervention may not offer differentiated proposals and care that can meet the specific developmental needs of the person with high abilities, which can lead to the inhibition of their potential.

Keywords: high capacities; identification; educational response.

Introducción

En el área de las altas capacidades es notable el interés cada vez mayor acerca de la necesidad de identificar a este alumnado para atender sus necesidades educativas (RODRÍGUEZ-NAVEIRAS *et al.*, 2019; SASTRE-RIBA, 2012; VAIVREDOURET, 2011; ABAD; ABAD, 2021). Según Ferreira y Moreira (2021), los obstáculos para reconocer y dar una respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades parecen venir de la existencia de mitos y dudas acerca del área, siendo uno de los más difundido que las personas con altas capacidades no necesitan de atención especial pues son

privilegiados en su inteligencia. En este sentido, Pérez *et al.* (2020) señalan que los mitos el área de las altas capacidades permanecen debido a falta de conocimiento acerca de quién es este alumnado, sus características y su desarrollo en la escuela y en la sociedad.

Pérez (2008) evidencia que las características de altas capacidades siguen presentes en la vida adulta, percibiéndose unas veces como ventajas y otras como inconvenientes. Sin embargo, las personas adultas de altas capacidades informan tanto de la importancia del reconocimiento de su talento como del problema que les supone no haber sido identificados como tales, lo que perciben como un asincronismo persona-sociedad. Por lo tanto, identificar altas capacidades en cualquier momento de la vida es importante, ya que permite derivar e intervenir adecuadamente (ROCHA; PALUDO; WECHSLER, 2021).

Según Abad y Abad (2021), se utiliza los términos altas capacidades intelectuales o altas capacidades/superdotación para definir las personas que poseen capacidades superiores o habilidades por encima de la media. Para Gagné (2005), las personas con altas capacidades presentes en la sociedad alcanzan el 10% en los dominios intelectuales, creativos, sociales, perceptivos y físicos. Otro importante teórico, Renzulli (2014), señaló que tales índices pueden llegar al 20% de la población.

La relevancia de dar una respuesta educativa adecuada al alumnado de altas capacidades se pone de manifiesto en la regulación normativa, que queda incorporado tanto en leyes estatales como autonómicas (QUINTERO, 2021), donde se recoge cómo actuar en la detección, identificación, diagnóstico y el derecho del alumnado a recibir la atención educativa que se considere adecuada a cada caso (DORTA *et al.*, 2021).

En nivel estatal, las leyes que normalizan la atención a estos alumnos existen desde 1970, a través de la Ley 14/1970, de 4 de agosto. Esta Ley General de Educación señala que este alumnado precisa atención educativa a través de programas de trabajo individualizado (QUINTERO, 2021). 20 años después, la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de

octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, expone que debe haber una respuesta educativa a las necesidades especiales, además de ayudas complementarias a lo largo de su escolaridad. En 2002, en la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, se regula que este alumnado necesita atención específica y una respuesta educativa a través de la identificación y la evaluación temprana de sus necesidades.

En 2006, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, mantiene lo ya presentado en legislaciones previas, poniendo de manifiesto que este alumnado precisa atención temprana, además de definir planes de actuación para las altas capacidades. En 2013, en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, se añade que se debe adoptar planes de actuación, así como programas de enriquecimiento curricular adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades. Y, finalmente, en 2020, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación, vigente en la actualidad, sigue manteniendo las definiciones de atención expuestas en la ley anterior (Ley Orgánica 8/2013) (QUINTERO, 2021).

Dado que en España la educación es responsabilidad de las Comunidades Autónomas, la normativa general se regula en cada una de ellas. En concreto, en la legislación de la Comunidad Autónoma de Canarias, según la Orden del 22 de julio de 2005, que se complementa con la resolución del 30 de enero de 2008, el alumnado de altas capacidades se encuentra clasificado como estudiantes con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Esta regulación establece que tiene que regirse toda enseñanza básica a la atención de la diversidad, indispensable para proveer a niñas y niños una enseñanza de calidad, adecuada a sus características y necesidades, de forma que permita articular la respuesta educativa necesaria. Así, la normativa es taxativa con la importancia de la detección y la identificación temprana del alumnado mencionado anteriormente, para ofrecer

una respuesta educativa.

De esta manera, después del proceso de identificación hay que proporcionar una respuesta educativa, a través de programas de atención a este alumnado. Pereira, Gutierrez y Teixeira (2015) plantean que los programas de enriquecimiento pueden ser intraescolares, dentro de la escuela, o extraescolares, fuera de la escuela. Artola (2011) expone que hay tres posibles intervenciones intraescolares: la aceleración, el agrupamiento y el enriquecimiento.

Así, la aceleración o flexibilización del currículo consiste en anticipar la entrada en la educación primaria o reducir un ciclo en la enseñanza obligatoria (MARTÍN; GONZÁLEZ, 2000). El agrupamiento puede tener lugar en centros específicos, escuelas y clases especiales o incluso en clases regulares, a tiempo parcial (agrupación flexible). Las agrupaciones pueden estar separadas de la escolarización en forma de campamentos temáticos, intercambios o cursos específicos (CUPERTINO, 2008). Y la adaptación curricular o enriquecimiento serían modificaciones en el currículo escolar o en la oferta educativa, con vistas a dar una respuesta educativa. Los autores recomiendan que el enriquecimiento sea horizontal, lo que supone una ampliación del currículo del alumno con altas capacidades, sin avanzar objetivos y contenidos de niveles superiores (ALARCÓN; MUÑOZ, 2019).

En cuanto a los programas extracurriculares, pueden implementarse de perspectivas diferentes. Según Rodríguez-Naveiras y Borges (2020), estos programas pueden presentarse desde dos enfoques, con un corte más cognitivo o más afectivo, siendo los dos aspectos importantes para ser desarrollados y trabajados con alumnado de altas capacidades.

No obstante, la evolución personal no se limita a la infancia. Las motivaciones de las personas adultas parecen cambiar en función de su edad. Así, Muñoz, Monreal-Gimeno y Macarro (2001), señalan que hay diferencias entre las motivaciones que tiene un adulto según su edad, estableciendo seis ciclos, en función de su madurez biológica: (a) Concentración en la propia vida

(18-30 años); (b) Concentración de las propias energías (30-40 años); (c) Afianzamiento y valores propios (40-50 años); (d) Mantenimiento de la posición alcanzada (50-60 años); (e) Pensando en el retiro (60-70 años); (f) Aumenta la desconexión (70 años en adelante).

De esta manera, la identificación de altas capacidades en la edad adulta presenta diversos desafíos. Según Pérez (2008), las altas capacidades en los adultos se demuestran a través de una gran producción de ideas, la búsqueda de soluciones propias e innovadoras a los problemas; alta capacidad de análisis y crítica, independencia de pensamiento; concentración prolongada en una actividad de interés; conciencia de sí mismo y de sus diferencias; aversión a la rutina; gusto por los retos; habilidad en áreas específicas; interés por temas y materias complejas y persistencia ante dificultades inesperadas.

El objetivo de la presente investigación se ha centrado en conocer el diagnóstico y la respuesta educativa recibidos en personas adultas de altas

capacidades, distinguiendo estos aspectos al analizar quién diagnosticó la alta capacidad en los participantes, a qué edad recibió un diagnóstico y, finalmente, en tercer lugar, conocer si se dio respuesta educativa durante la vida escolar y, de ser así, cuál fue.

Metodología

Participantes

En este trabajo hubo una muestra de conveniencia, participaron 217 adultos con diversas edades teniendo como criterio de selección tener altas capacidades y ser pertenecientes a la Asociación Internacional de Superdotados (Mensa) o al programa de mentorías para estudiantes universitarios de alta capacidad de la Universidad de La Laguna (ATENEA). La edad está representada en la Tabla 1 y los niveles de estudios en la Tabla 2.

TABLA 1 – Edades de los participantes.

Edades	Frecuencia	Porcentaje
16-25	42	19,3
26-35	44	20,2
36-45	65	29,9
46-55	49	22,5
56-65	13	5,9
66-75	5	2,3

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 2 – Nivel de estudio.

Nivel de estudio	Frecuencia	Porcentaje
Doctorado	14	6,4
Máster	11	5
Grado	140	64,5
Estudiante de Grado	29	13,3
Formación Profesional Grado Superior	10	4,6
Formación profesional Grado Medio	3	1,3
Bachiller	6	2,7
Educación Secundaria Obligatoria	2	0,9
No contestó	2	0,9

Fuente: Elaboración propia.

Instrumentos

Las respuestas a esta investigación se recogieron a través de un cuestionario, donde se interrogaba sobre edad, género, nivel de estudios, momento en que se le dio el diagnóstico de altas capacidades y por parte de quién, así como la respuesta educativa recibida.

Procedimiento

La muestra se recabó tanto de los miembros de Mensa como de estudiantes universitarios de la Universidad de La Laguna. Los instrumentos fueron implementados en un formato electrónico mediante *Google Forms*. Para la protección de datos, se aseguró la de salvaguardia del anonimato y de la confidencialidad de la información, informando a los encuestado que los datos recabado serian utilizados con fines estrictamente

académicos y como objeto de investigación, como estipula la vigente Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (BOE nº 294 de 6 de diciembre).

Análisis de datos

Esta investigación fue descriptiva, analizando frecuencias de las variables estudiadas mediante Excel (BARDIN, 1977).

Resultados

En primer lugar, se preguntó a los participantes a qué edad fueron diagnosticados con altas capacidades, y los resultados se pueden comprobar en la Tabla 3.

TABLA 3 – Edades que fueron diagnosticadas

Edades	Frecuencia	Porcentaje
0-5	4	1,8
6-10	17	7,8
11-15	13	5,9
16-17	9	4,1
18-20	19	8,7
21-25	38	17,5
26-30	27	12,4
31-35	32	14,7
36-40	20	9,2
41-45	17	7,8
46-50	15	6,9
51-55	4	1,8
56-60	3	1,3

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados señalan que el 80% de la muestra fue diagnosticada con altas capacidades en la edad adulta (18-60), estando las frecuencias más altas en las edades entre 21-25 años (17,5%), seguidas de 31-35 años (14,7%) y 26-30 años (12,4%). Estos datos son alarmantes, ya que muestran una completa invisibilidad de la identificación de estas personas durante su etapa escolar (0-17).

Cuando la identificación se produjo en la eta-

pa escolar, se produjo con mayor frecuencia en primaria, o bien en secundaria, siendo menor este diagnóstico en bachillerato y muy escaso en educación infantil.

En cuanto a la entidad que realizó el diagnóstico, los resultados se muestran en la Tabla 4. Como se puede observar, y que resulta obvio por la selección de participantes, la mayor frecuencia se da a través de Mensa, lo que también señala

que es una identificación ajena a la escuela y que ocurre en la edad adulta.

TABLA 4 – Profesional/Programa que diagnosticó con altas capacidades.

Profesional o Programa	Frecuencia	Porcentaje
Mensa	110	50,6
Colegio o psicólogo escolar	24	11
Psicólogo clínico	56	25,8
Programa específico en Altas Capacidades	21	9,6
Especialista en Altas Capacidades	5	2,3
Empresa	1	0,4

Fuente: Elaboración propia.

El número menor de identificación en centros escolares se pone de manifiesto también por la extracción de la muestra, pues solo un bajo porcentaje tuvo su diagnóstico en la infancia (19,6%). Además, es importante señalar el importante papel de los programas específicos y de los especialistas en altas capacidades, ya que alcanzan 9,6 % en la identificación de estas personas.

Por último, se preguntó a los participantes si obtuvieron una respuesta educativa durante su vida escolar, en la que sólo 17 participantes (7,9%) respondieron afirmativamente. Sus respuestas fueron en tres categorías: Intraescolar, Extraescolar y Adultos. Tales respuestas se pueden ver en la Tabla 5.

TABLA 5 – Tipos de respuestas recibidas y la edad de la identificación

Respuestas educativas	Frecuencia	Edad que fue identificado
Intraescolar		
Aceleración	3	3, 11,13
Agrupamiento	2	6, 6
Enriquecimiento	2	8, 15
Doble Bachiller	1	10
Extraescolar		
Programa Estrella	1	13
Adultos		
Programa ATENEA	6	18, 19, 21, 22, 25, 27
Indicación psiquiatra y libros para leer	1	52
Adaptación del Currículo	1	22

Fuente: Elaboración propia.

La respuesta educativa en la etapa escolar es muy escasa, apenas un 3,3% de la muestra recibió algún programa en su infancia, dándose de forma equivalente prácticamente los diversos enfoques para la atención al alumnado más capaz. No obstante, la consideración de agrupamiento es, cuanto menos, cuestionable, ya que los dos agrupamientos encontrados fueron, en

un caso, estancia en otro país y, en el otro, grupo de estudios con foco en Olimpiadas.

En cuanto a la respuesta educativa en la edad adulta, el programa ATENEA es el primero en España en atender al alumnado universitario de altas capacidades, un tipo de respuesta educativa que es también necesaria para un mayor desarrollo de las potencialidades de este alumnado.

Discusión

Importa decir que la muestra de participantes en esta investigación, 217 adultos, a pesar del rango de edad ser muy amplio, fue muy significativa, dada la dificultad que es identificar a este público. Además, a pesar de que las normativas que ponen en manifiesto el derecho a la identificación y respuesta educativa en España son desde los años 1970, los adultos participantes señalaron que fueron identificados solamente en la edad adulta, tras la búsqueda particular de un diagnóstico, y además, pocos obtuvieron la respuesta educativa necesaria para el desarrollo de sus potenciales.

En esta investigación se ha puesto de manifiesto que los participantes fueron diagnosticados en su mayoría en la edad adulta (Tabla 3), lo que es alarmante, pues demuestra que estos adultos pasaron su etapa escolar sin que nadie se haya percatado de su capacidad, ni, por lo tanto, que hayan recibido la atención educativa precisa. Como ya se ha señalado, las personas con altas capacidades tienen sus derechos protegidos por ley, que garantizan la identificación y respuesta educativa adecuada a cada caso, que debe además ser implementada en edades tempranas para su máximo aprovechamiento. No obstante, este estudio muestra que, además de la regulación normativa, hace falta otra sensibilidad dentro del entorno educativo para que este alumnado no se olvide, respondiendo a las necesidades derivadas de su talento, tanto para un mayor desarrollo de cada uno de ellos y ellas como para un potencial beneficio social, si el aprovechamiento de sus potenciales deriva en avances para la sociedad, como cabe esperar.

En este sentido, Rocha, Paludo y Wechsler (2021), muestran que la ausencia de evaluación e intervención temprana puede no ofrecer propuestas y cuidados diferenciados, que puedan satisfacer las necesidades específicas de desarrollo de la persona con altas capacidades, lo que puede conducir a la inhibición de su potencial.

Por otra parte, y a nivel estrictamente personal, el conocimiento por parte de cada persona de su talento puede ser decisivo en su devenir personal.

Una investigación de Pérez y Freitas (2012) indicó que la identificación formal de las altas capacidades en la edad adulta fue un factor decisivo para la aceptación, el reconocimiento de indicadores de superdotación y una construcción positiva de la identidad en las mujeres investigadas.

Por otro lado, plantearse la hipótesis de que, a pesar de la falta de diagnóstico en la infancia por indicación de la familia, la escuela o los profesionales especializados, el hecho de haber sido diagnosticados en la edad adulta, demuestra que el interés por buscar un diagnóstico puede haber surgido de los propios participantes. En este estudio se pone también de manifiesto que los encuestados eran, de alguna manera, conscientes de su talento, lo que les condujo a buscar un diagnóstico en la edad adulta, sea a través de Mensa o de la valoración realizada en el programa ATENEA, en una edad donde las personas adultas se centran en su vida y sus energías. Según la clasificación de motivos señalada por Muñoz, Monreal-Gimeno y Macarro (2001), hasta los 40 años ocurre una madurez biológica y los adultos se ven motivados por su propia vida y por sus propias energías, esto es, hay un interés por conocer más de sí mismos.

Esto se evidencia en la presente muestra, pues más de la mitad de la misma (un 62,5%, concretamente) buscó ser diagnosticada entre los 18 y los 40 años, lo que se corresponde a las dos primeras fases motivacionales de los adultos. La primera que es de los 18 hasta los 30 años, concentrándose en la propia vida, donde el adulto busca crear una identidad social, lograr un determinado puesto laboral, conseguir una ideología propia, tener y presentar una buena imagen de sí mismo, entre otros factores. La segunda, entre los 30 y los 40 años, donde los adultos están concentrados en sus propias energías, que es una fase donde se inicia un interés por actividades y responsabilidades comunes en el grupo, la competencia laboral y profesional, y la extroversión. Por tanto, los resultados aquí presentados permiten plantear la hipótesis del deseo que tiene este colectivo de aumentar el conocimiento sobre ellos mismos, en el sentido

que la búsqueda del diagnóstico se deba a un descubrimiento de la motivación propia a su edad.

Por otro lado hay una madurez ontológica, que pone de manifiesto la naturaleza inherente a todos y cada uno de los seres humanos. Según Mosquera, Stobäus y Freitas (2013), en la edad adulta, las personas con altas capacidades intelectuales también tienen habilidades, potencialidades y recursos que facilitan su adaptación al entorno. Sin embargo, es importante tener en cuenta la relación con el entorno en el que se desarrollan las personas, pudiendo favorecer o no, su desarrollo global. Estos autores llaman la atención acerca de la idea de que hay dos tipos de adultos con altas capacidades: los superdotados adaptados al entorno y los no adaptados. Según Rocha, Paludo y Wechsler (2021), esta diferenciación crea la gran expectativa de que es necesario educar a estas personas desde niños, para que puedan tener una mejor dirección en sus vidas desde una edad temprana. El conocimiento del propio talento es fundamental para saber de sí mismos, y en ocasiones para explicar y comprender sus pensamientos y su conducta. El desconocimiento de cuáles son las capacidades puede llevar a desajustes en la vida adulta y a no entender su relación con el mundo que les rodea (ESNAOLA; GOÑI; MADARIAGA, 2008). Por eso, como puede ser visto en la Tabla 4, lógico que las personas adultas, sin un diagnóstico de alta capacidad en la infancia, pero conscientes de su posible talento, los conduzca a instituciones, como Mensa, que, además de facilitar un diagnóstico, los agrupa y propone actividades aglutinados en intereses comunes, algo que, en ocasiones, no habían vivenciado anteriormente.

En cuanto a la respuesta educativa señalada en Tabla 5, cabe discutir que tiende a producirse en programas escolares o extraescolares, pero es preciso que la mayoría ocurra dentro del entorno escolar. Como señalan Rodríguez-Naveiras y Borges (2020), los alumnos con altas capacidades requieren respuestas educativas tanto dentro como fuera del aula. Es esencial ofrecer a este alumnado el apoyo que necesitan, que varía según el sistema educativo, las familias, las leyes o

los países. Sin embargo, y a pesar de que pueda haber una legislación al respecto, como es el caso de España, muchos estudiantes no reciben una respuesta educativa adecuada, por lo que los padres se ven obligados a recurrir a otras alternativas, como los programas extraescolares.

La sensibilidad en torno a la educación específica a las personas más capaces sigue siendo una asignatura pendiente en España, aunque es un problema bastante universal. Como se ha señalado anteriormente, la legislación española contempla mayor capacidad intelectual desde 1970, manteniendo y mejorando la regulación para las personas más capaces en cada una de las reformas educativas (QUINTERO, 2021), lo que no se refleja en la atención educativa que tuvieron que haber recibido los encuestados en esta investigación. Una respuesta educativa que no llega al 5% durante su vida escolar, es tremendamente baja y hace cuestionarse el interés por este estudiantado. Como señalan Ferreira y Moreira (2021), además de la existencia de políticas específicas para este alumnado, hay que ir cerrando la brecha entre lo que ampara la ley y lo que se practica.

Lamentablemente, a día de hoy, y con los últimos datos aportados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021), el porcentaje de identificación de alumnado con altas capacidades en estudios no universitarios es del 0,47%, a una distancia abismal con el 10% con que los expertos cifran el porcentaje de talento en la población (HERNÁNDEZ TORRANO Y GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, 2014). Y los datos no permiten señalar si a este porcentaje escaso se le aplica o no la respuesta educativa que precisan. Por el bien de la sociedad, que pierde este talento, y en pro de la equidad, hay que recomendar encarecidamente que la ley no se quede en el papel, sino que se cumpla y de sus frutos.

Consideraciones finales

El objetivo de este artículo fue analizar el diagnóstico, edad del diagnóstico y la respuesta educativa, siendo que tales objetivos fueron atendidos en la investigación. Fue posible ob-

servar que la muestra de participantes con altas capacidades había sido identificada en la edad adulta, habiendo sido la respuesta educativa insignificante.

Acerca de la edad del diagnóstico, es imprescindible puntualizar que fue demasiado tarde para la mayoría de los participantes. Importa discutir hasta qué punto las escuelas están atentas a las altas capacidades de sus alumnos y hasta qué punto las normativas legales salen del papel para la práctica cotidiana escolar. Es urgente la necesidad de que se modifiquen actitudes y comportamientos para que niños y niñas tengan un diagnóstico temprano además de una respuesta educativa eficaz y dentro de sus potencialidades.

A propósito de la respuesta educativa, es lamentable que una muestra tan pequeña la haya recibido. Esto va totalmente en el sentido de los propios resultados, ya que si no se identifican en edad escolar, mucho menos tendrá una respuesta educativa en edad escolar.

Hay que señalar que la presente investigación tiene la debilidad de mostrar sólo una realidad concreta, la de los adultos con altas capacidades en España, más concretamente de Tenerife, en las Islas Canarias. Por tanto, no es posible saber si en otras realidades los resultados serían diferentes. Sin embargo, lo que se sabe, es que es necesario revisar lo que está sucediendo en la formación de los educadores que actuarán en las escuelas, y sobre todo, hay que revisar la legislación y su aplicación, ya que las altas capacidades están en la sociedad y sin una política pública eficaz, muchos talentos se perderán o, lo que es peor, nunca se conocerán, con la pérdida que ello supone para la sociedad y los posibles perjuicios para las personas implicadas.

Referencias

ABAD, A.; ABAD, T. M. Dotação e talento: Um olhar na teoria de Gagné. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. e35339, 23 jul. 2021. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/35339>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ALARCÓN, V.; MUÑOZ, H. Análisis sobre las medidas de atención a la diversidad para el alumnado de altas capacidades intelectuales. **Almoraima**. Revista de Estudios Campogibraltares, n. 51, p. 209-216,

2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7204002>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ARTOLA, T. Estrategias de intervención en el ámbito educativo. **Infocop Revista del Consejo general de Colegios Oficiales de Psicólogos**, España, 51, p. 16-18, 2011. Disponível em: <http://www.cop.es/infocop/infocopCOP.asp?numero=1145.n%FAmero+51.+2011>. Acesso em: 1 abr. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Editora Almedina, 1977.

CANÁRIAS. Orden de 22 de julio. Disposiciones Generales – Consejería de Educación, Cultura y Deportes. **Boletín Oficial de Canarias**, Canarias, n. 149, v. I, p. 14340-14350, 1 ago. 2005. Disponível em: <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2005/149/001.html>. Acesso em: 2 mar. 2022.

DORTA, M. J., *et al.* Alumnado con altas capacidades intelectuales en la comunidad canaria: su identificación en los cursos académicos de 2015-2016 a 2019-2021. **Talincrea**, Guadalajara, v. 5, n. 15, p. 17-32, 2021. Disponível em: http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/08_15/05_alumnado.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

ESNAOLA, I.; GOÑI, A.; MADARIAGA, J. M. El autoconcepto: Perspectivas de investigación. **Revista de Psicodidáctica**, País Vasco, v. 13, n. 1, p. 69-96, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17513105>. Acesso em: 1 abr. 2022.

GAGNÉ, F. From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. *En*: STERNBERG, R.; DAVIDSON, J. (ed.). **Conceptions of giftedness**, Inglaterra, n. 2, p. 98-119, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285683194_From_Gifts_to_Talents_The_DMGT_as_a_Developmental_Model. Acesso em: 7 mar. 2022.

ESPAÑA. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. **Boletín Oficial del Estado**, n. 187, 6 ago. 1970. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>. Acesso em: 1 mar. 2022.

ESPAÑA. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. **Boletín Oficial del Estado**, n. 238, 4 oct. 1990. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>. Acesso em: 1 mar. 2022.

ESPAÑA. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. **Boletín Oficial del Estado**, n. 307, 24 dic. 2002. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2002/12/23/10>. Acesso em: 1 mar. 2022.

ESPAÑA. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. **Boletín Oficial del Estado**, n. 106, 4 mayo 2006. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>. Acesso em: 1 mar. 2022.

ESPAÑA. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. **Boletín Oficial del Estado**, n. 295, 10 dic. 2013. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>. Acesso em: 1 mar. 2022.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Formación Profesional. **Estadísticas de la Educación**. Enseñanzas no universitarias, Curso 2019-2020, 6 de mayo de 2021. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/apoyo/2019-2020.html>. Acesso em: 26 fev. 2022.

HERNÁNDEZ TORRANO, D.; GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, M. El estudio de la alta capacidad intelectual en España: Análisis de la situación actual. **Revista de Educación**, España, n. 364, p. 251-272. Disponível em: https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/102322/hernandez_torrano.pdf?sequence=1. Acesso em: 27 fev. 2022.

MARTÍN, J.; GONZÁLEZ, M. T. **Alumnos precoces, superdotados y de alta capacidades**. Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Cultura, 2000. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/alumnos-precoces-superdotados-y-de-altas-capacidades/educacion-especial-y-compensatoria/8073>. Acesso em: 2 mar. 2022.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D.; FREITAS, S. N. Altas Habilidades/Superdotação: abordagem ao longo da vida. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 401-420, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5371>. Acesso em: 2 mar. 2022.

MUÑOZ, L. A.; MONREAL GIMENO, M. A.; MACARRO, M. J. M. El adulto: etapas y consideraciones para el aprendizaje. **Eúphoros**, España, n. 3, p. 97-112, 2001. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183063>. Acesso em: 2 mar. 2022.

PÉREZ, J. et al. Examining the Most and Least Changeable Elements of the Social Representation of Giftedness. **Sustainability**, [S. l.], v. 12, n. 5361, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su12135361>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão**: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta. 2008. 230p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/2662>. Acesso em: 2 abr. 2022.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. A mulher com altas habilidades/superdotação: à procura de uma identidade. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Santa Maria, v. 18, n. 4, p. 677-694, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/qCDKrWPRqGSnZSsyRtxCCvm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2022.

PEREIRA, C. F.; GUTIERRES, A. F.; TEIXEIRA, C. T. Altas habilidades/Superdotação: O aluno frequenta o atendimento educacional especializado? *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...] PUC: Curitiba, p. 4350-4360. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22108_10415.pdf. Acesso em: 1 abr. 2022.

QUINTERO, R. Identificación en España. *In*: **GTISD** – Grupo de trabajo e investigación en superdotación. Tenerife, 25 de enero de 2021. Disponível em: <https://gtisd.net/identificacion-espana>. Acesso em: 2 mar. 2022.

RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E.; BORGES, A. Programas extraescolares: una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades. **Revista de Educación y Desarrollo**, Guadalajara, n. 52, p. 19-27, ene./mar. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/338337097_Programas_extraescolares_una_alternativa_a_la_respuesta_educativa_de_altas_capacidades. Acesso em: 2 mar. 2022.

ROCHA, K.N.; PALUDO, K. I.; WECHSLER, S. M. Avaliação psicológica e identificação das altas habilidades/superdotação na vida adulta. **APRENDER** – Cad. de Filosofia e Psic. da Educação, Bahia, v. 15, v. 26, p. 215-230, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/10039>. Acesso em: 10 mar. 2022.

RODRÍGUEZ-NAVEIRAS, E. et al. Differences in working memory between gifted or talented students and community samples: A meta-analysis. **Psicothema**, Asturias, v. 31, n. 3, p. 255-262, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.18>. Acesso em: 2 mar. 2022.

RENZULLI, J. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SASTRE-RIBA, S. Alta capacidad intelectual: Perfeccionismo y regulación metacognitiva. **Revista de Neurología**, Barcelona, v. 54, n. 1, p. 21-29, 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287182729_Alta_capacidad_intelectual_Perfeccionismo_y_regulacion_metacognitiva. Acesso em: 3 mar. 2022.

TOURÓN, J.; REYERO, M. Identificación y diagnóstico de alumnos de alta capacidad. **Bordón**, Madrid, v. 54, n. 2, p. 311-338, 2001. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10171/21680>. Acesso em: 9 mar. 2022.

VAIVRE-DOURET, L. Developmental and cognitive characteristics of "highlevel potentialities" (highly gifted) children. **International Journal of Pediatrics**, Irán. Article ID 420297, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1155/2011/420297>. Acesso em: 1 mar. 2022.

Amanda Rodrigues de Souza

Doctorado en Psicología por la Universidad de La Laguna (ULL), Tenerife, Islas Canarias, España; Doctorado en Educación Especial por la Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Postdoctorado en Psicología por la Universidad de La Laguna (ULL), Tenerife, Islas Canarias. Profesora en la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) en Madrid, España y en la Universidad Internacional de Valencia (VIU), en Valencia España.

Elena Rosselló Mayans

Doctora y licenciada en Odontología por la Universidad de Barcelona, en Barcelona, España. Doctoranda en Psicología en la Universidad de La Laguna (ULL), Tenerife, Islas Canarias, España.

África Borges

Doctora en Psicología por la Universidad de La Laguna (ULL), en Tenerife, Islas Canarias, España. Profesora Catedrática en la Universidad de La Laguna (ULL), en Tenerife, Islas Canarias, España

Dirección para correspondência

Amanda Rodrigues de Souza
Calle Padre Herrera, s/n
38200
La Laguna, Santa Cruz de Tenerife

*Os textos deste artigo foram revisados pela SK
Revisões Acadêmicas e submetidos para validação
do(s) autor(es) antes da publicação.*