

Análisis de las características socioafectivas del alumnado universitario con altas capacidades

Analysis of the Socio-Affective Characteristics of University Students with High Abilities



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Copyright © 2025
by PsicoGente

Recibido: 19-05-25
Aceptado: 22-09-25
Publicado: 01-07-25

Juan Francisco Flores-Bravo
Centro Universitario de Ciencias de la Salud, Universidad de Guadalajara, México

*Triana Aguirre

Departamento de Psicología Clínica,
Psicobiología y Metodología, Facultad de
Psicología y Logopedia, Universidad de La
Laguna, España
e-mail: taguirre@ull.edu.es

Elena Rodríguez-Naveiras

Departamento de Psicología Clínica,
Psicobiología y Metodología, Facultad de
Psicología y Logopedia, Universidad de La
Laguna, España

María de los Dolores Valadez Sierra
Centro Universitario de Ciencias de la
Salud, Universidad de Guadalajara, México

África Borges

Departamento de Psicología Clínica,
Psicobiología y Metodología, Facultad de
Psicología y Logopedia, Universidad de La
Laguna, España

Juan Francisco Flores-Bravo - Triana Aguirre * - Elena Rodríguez-Naveiras
- María de los Dolores Valadez Sierra - África Borges

Resumen:

Objetivo: El estudio de las altas capacidades en el contexto universitario sigue siendo un campo poco explorado, especialmente en lo que respecta a las características socioafectivas de este alumnado. Bajo este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las diferencias en dichas características entre los estudiantes universitarios con altas capacidades y de inteligencia promedio en función del género.

Método: Para ello se empleó metodología mixta, en el componente cuantitativo las variables multivariadas fueron analizadas con MANOVA (perfeccionismo) y las univariadas con ANOVA (grit y variables académicas). Adicionalmente, se incorporó metodología cualitativa para analizar el contenido de preguntas abiertas que permitieran tener un acercamiento hacia la multipotencialidad. Participaron 158 estudiantes universitarios con altas capacidades que cursaban el primer semestre de programas educativos de ciencias de la salud, así como una muestra comunitaria emparejada por género, edad y programa educativo.

Resultados: Los resultados, tanto cuantitativos como cualitativos, evidenciaron diferencias asociadas principalmente al género. En el análisis cuantitativo, se observaron resultados a favor de las mujeres en perfeccionismo ($p=0.002$), grit ($p=0.027$) y promedio de bachillerato ($p=0.001$). Asimismo, se identificaron diferencias en el promedio de admisión, a favor del alumnado con altas capacidades ($p=0.001$), y en las calificaciones del primer semestre, a favor de los hombres ($p=0.002$). En cuanto al análisis cualitativo, la clase Áreas en las que soy buena (37.9% del corpus) mostró una asociación significativa con las mujeres, mientras que la clase *Matemáticas* (29.9% del corpus) se vinculó con los hombres. Lo que sugiere que la presencia de altas capacidades no constituye, por sí sola, un factor determinante de características socioafectivas distintivas.

Discusión: Se concluye que es necesario considerar variables moduladoras adicionales que influyen en el desarrollo socioafectivo del alumnado universitario con altas capacidades, y se plantea la importancia de realizar futuras investigaciones que profundicen en la interacción entre estas variables y las dinámicas del contexto universitario.

Palabras clave: Altas capacidades, Estudiantes universitarios, características socioafectivas, género

Abstract:

Objective: The study of high ability in the university context is still an underexplored field, especially regarding the socio-affective characteristics of these students. In this context, the aim of this study was to analyze the differences in these characteristics between university students with high abilities and those of average intelligence based on gender.

Method: For this purpose, a mixed methodology was used: In the quantitative component, multivariate variables were analysed with multivariate analysis of variance (MANOVA; perfectionism) and univariate variables with analysis of variance (ANOVA; grit and academic variables). Additionally, qualitative methodology was incorporated to analyze the content of open-ended questions that allowed an approach to multipotentiality. A total of 158 highly able university students in their first semester of health sciences educational programs participated, as well as a community sample matched by gender, age, and educational program.

Results: The results, both quantitative and qualitative, showed differences mainly associated with gender. In the quantitative analysis, results favored women in perfectionism ($p=0.002$), grit ($p=0.027$), and high school GPA ($p=0.001$). Differences were also identified in admission averages, favoring students with high abilities ($p=0.001$), and in first-semester grades, favoring men ($p=0.002$). In terms of qualitative analysis, the class Areas in which I am good (37.9% of the corpus) showed a significant association with women, while the class Mathematics (29.9% of the corpus) was linked to men. Suggesting that the presence of high abilities is not, by itself, a determinant of distinctive socio-affective characteristics.

Conclusion: The conclusion is that it is necessary to consider additional modulating variables that influence the socio-affective development of university students with high abilities, as well as the importance of carrying out future research that explores the interaction between these variables and the dynamics of the university context.

Keywords: High abilities, University students, socio-affective characteristics, gender.

Cómo citar este artículo (APA):

Flores-Bravo, J. F., Aguirre, T., Rodríguez-Naveiras, E., Valadez Sierra, M. D. & Borges, A. 2025. Análisis de las características socioafectivas del alumnado universitario con altas capacidades. *PsicoGente* 28(54), 1-22. <https://doi.org/10.17081/psico.28.54.8199>

1. INTRODUCCIÓN

El momento de entrar a la universidad requiere de un profundo proceso de integración emocional, social y académico, ya que representa una etapa clave en la formación del alumnado (Almukhambetova y Hernández-Torrano, 2020). Respecto al alumnado universitario latinoamericano, este puede enfrentarse a condiciones sociales e institucionales que contribuyen a situaciones de estrés, depresión, ansiedad e incertidumbre (Parra, 2021). Factores como el tipo de carrera que eligen también pueden influir en estas situaciones (Caro *et al.*, 2019).

De esta problemática no está exento el alumnado con altas capacidades, quien es poco identificado y atendido en parte por la falsa creencia de que no presenta necesidades educativas específicas y tiene el éxito asegurado (Almukhambetova y Hernández-Torrano, 2020). Desde la perspectiva de Gagné (2020), las altas capacidades se presentan como aptitudes naturales e innatas que, al ser desarrolladas de manera sistemática en un entorno adecuado y facilitador, pueden manifestarse en uno o diversos talentos. Es importante destacar que el género constituye una variable clave en la identificación y vivencia de las altas capacidades. Investigaciones señalan que las niñas y mujeres con altas capacidades enfrentan mayores barreras para ser reconocidas debido a estereotipos que asocian el talento con el rendimiento visible y con habilidades tradicionalmente masculinizadas como la lógica o la matemática (Quintero y Aguirre, 2024).

Ante tal escenario, lo primero que se precisa es su identificación (Tourón, 2020), así como una mayor formación especializada en el reconocimiento y atención de esta población desde niveles preuniversitarios, pues como lo han evidenciado Rodrigues de Souza *et al.* (2023), muchos adultos con altas capacidades han transitado su etapa escolar sin ser identificados, lo que refleja una escasa sensibilidad institucional hacia sus características particulares.

En consecuencia, a pesar de los avances en el estudio de las altas capacidades, persiste un vacío en

la comprensión de las características socioafectivas de los estudiantes universitarios identificados con esta condición, lo cual requiere analizarse también desde la perspectiva del género, por lo que resulta fundamental profundizar en su conocimiento, dado que se trata de un tópico poco abordado en población adulta, (Baccassino y Pinnelli, 2023; Fernández-Molina, 2021). En este sentido, surge el interés en conocer cómo dichas características podrían manifestarse en los adultos con altas capacidades, las cuales, desde la perspectiva de los autores de este estudio, pueden ser reconocidas como *variables socioafectivas*, entendidas como rasgos no cognitivos que ejercen un impacto en el desarrollo integral de las personas.

En este sentido, existen diversas variables socioafectivas que subyacen a factores académicos relevantes, como el perfeccionismo, la tenacidad para metas a largo plazo (en adelante *grit*) y los intereses diversos (multipotencialidad), las cuales no solo reflejan rasgos individuales, sino también formas específicas de afrontar los desafíos académicos. En particular, el trabajo duro, la perseverancia y la disciplina adquieren un valor central en este colectivo ante su rendimiento académico, ya que se ha demostrado que estos estudiantes tienden a mostrar una motivación elevada, impulsada por metas de logro y estándares personales exigentes (Mammadov *et al.*, 2021). Esta disposición puede expresarse a través del perfeccionismo y por altos niveles de *grit*, entendido como la combinación de perseverancia y pasión por objetivos a largo plazo (Duckworth, 2016). De igual forma, los intereses diversos propios de la multipotencialidad reflejan una orientación hacia múltiples áreas del conocimiento, lo cual puede intensificar la implicación académica y la búsqueda de desafíos intelectuales (Hanna y Gyarmathy, 2023). En este sentido, las calificaciones académicas y el puntaje de admisión a la universidad pueden considerarse indicadores de logro, vinculados con esta tendencia a asumir retos como parte del desarrollo personal y académico, siendo estos aspectos que se abordan a continuación.

Investigaciones previas ponen de manifiesto que el alumnado con altas capacidades suele ser considerado como altamente motivado (Gómez-Arízaga y Conejeros-Solar; 2013; Kahyaoglu, 2013; Wholuba, 2014). Entre los pocos estudios existentes en educación superior, se encuentra el realizado por Hammon *et al.* (2007), quienes identificaron que aspectos como la autonomía e independencia, la pertenencia a una red social, contar con amistades significativas, el reconocimiento por parte de sus pares y de la propia universidad, así como la oportunidad de enfrentar desafíos, constituyen factores clave para la motivación de este estudiantado. Entre todos ellos, la oportunidad de enfrentarse a retos adquiere una relevancia particular cuando se relaciona con temáticas que despierten su interés, es decir, aquellas que son percibidas como novedosas, complejas y avanzadas (Cordero, 2017). Este tipo de motivación se encuentra estrechamente relacionado con el *grit* que, de acuerdo con Duckworth (2016), puede ser definido como la suma de pasión y perseverancia ante las metas a largo plazo, siendo el elemento que distingue a las personas que sobresalen y triunfan en algún área o campo del quehacer humano.

Bajo esta perspectiva, una persona con un alto nivel de *grit* enfrenta sus metas como si se tratara de un maratón, donde la clave del éxito radica en la resistencia, mientras que la decepción o el aburrimiento pueden llevar a otros a abandonar una tarea o cambiar de dirección (Duckworth *et al.*, 2007; Duckworth 2016).

La literatura especializada ha puesto de manifiesto perspectivas opuestas respecto a si los estudiantes universitarios con altas capacidades presentan un mayor nivel de *grit* en comparación con quienes presentan una inteligencia promedio. Por una parte, el estudio realizado por Millward *et al.* (2016) en Nueva Zelanda destaca el *grit* como un factor personal clave para la superación de retos y el éxito académico de los más capaces, en tanto que en el estudio de Amaral *et al.* (2023), llevado a cabo en 15 universidades españolas y una alemana,

se evidenció que estos estudiantes obtuvieron una puntuación media más baja en *grit* en comparación con la muestra comunitaria. A ello se suma la investigación de Relwani y González (2024), realizada con estudiantes de la Universidad de la Laguna, en la que no se encontró relación alguna entre la inteligencia, el *grit* y el compromiso académico.

Por otro lado, el perfeccionismo ha sido una de las características atribuidas a niños y adolescentes con altas capacidades por teóricos como Silverman (2007) y Neihart (1999). Según este último, estos estudiantes tienden a mostrar una alta competitividad y un fuerte impulso por complacer a sus padres, influenciados por las elevadas expectativas que perciben de ellos.

El perfeccionismo puede ser descrito como la tendencia a establecer estándares extremadamente elevados y someterse a una autoevaluación rigurosa, donde sólo se reconoce el éxito absoluto o el fracaso total como resultados posibles (Curran y Hill, 2019; Sotardi y Dubien, 2019). Estudios recientes como el desarrollado por Alodat (2020) continúan demostrando que el perfeccionismo y la autoexigencia académica siguen siendo predominantes entre los estudiantes con altas capacidades en comparación de quienes presentan una inteligencia promedio. A ello se suma el realizado por González y Gómez (2022), quienes evidenciaron diferencias en este rasgo en función del género, con puntuaciones más elevadas en las mujeres.

Por otro lado, existen estudios que no encuentran diferencias de género en perfeccionismo (Dykstra, 2006; Paredes *et al.*, 2010). Esta ausencia de diferencias se ha observado en población adulta (Hewitt y Flett 1991), en niños (Douilliez y Hénot 2013) y adolescentes (Martín-Sabina 2022; Rodríguez-Naveiras *et al.*, 2025).

En lo que respecta a población adulta con altas capacidades, Perrone *et al.* (2007) evidenciaron que el perfeccionismo conduce al logro en diversos

roles de la vida, tales como el académico, marital y comunitario. Asimismo, se encontró que el nivel de educación superior predice el perfeccionismo y el logro del potencial. Estos hallazgos fueron similares en todas las áreas examinadas en hombres y mujeres. En esta línea de ideas, el perfeccionismo constituye una de las características más comunes, pero al mismo tiempo más incomprendidas del alumnado con altas capacidades (Mofield y Parker, 2015; Mofield *et al.*, 2016; Neumeister *et al.*, 2009)

La multipotencialidad representa otro rasgo que ha sido motivo de estudio en el alumnado con altas capacidades, entendida como la capacidad de desarrollarse en múltiples áreas profesionales, debido a la amplitud de sus intereses, habilidades y talentos (Kerr, 1991), lo que implica facilidad para trabajar a la vez en diversos temas de interés y hacerlo bien (Cordero, 2017), razón por la cual muchos estudiantes con altas capacidades se perciben como capaces hacer distintas tareas desde una perspectiva optimista (Jung, 2019), sobresaliendo en dos o más campos diferentes (por ejemplo: fútbol, matemáticas, pintura, ajedrez, entre otros), los cuales, podrían tener un impacto negativo si no se promueven adecuadamente, ya que esto podría dificultar la elección o la concentración de numerosas pasiones y talentos (Collins, 2017).

En educación superior, diversos autores sostienen que la multipotencialidad puede ser una de las causas subyacentes de las dificultades que enfrentan numerosos estudiantes con altas capacidades a lo largo de su trayectoria académica (Hanna y Gyarmathy, 2023; Sampson y Chason, 2008). Esta característica puede dificultar la planificación profesional, ya que estos estudiantes suelen contar con un abanico más amplio de opciones y alternativas en comparación con aquellos de inteligencia promedio. En consecuencia, la gran variedad de posibilidades puede generar ansiedad y confusión al momento de tomar decisiones sobre su trayectoria académica y futuro laboral (Pfeiffer y Prado, 2018).

A la luz de lo anterior, además de los aspectos socioafectivos previamente abordados, resulta fundamental considerar las variables académicas de este alumnado, entendidas como factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que determinan su desempeño y logros en el contexto educativo, tales como el rendimiento en niveles educativos previos, los resultados obtenidos en los exámenes de admisión a la educación superior y las calificaciones alcanzadas durante su trayectoria universitaria. Estos indicadores permiten valorar el grado de cumplimiento de los retos académicos asumidos, los cuales, a su vez, se encuentran estrechamente vinculados con diversas características socioafectivas.

Desde la literatura especializada se reconoce a este alumnado con una mayor facilidad para adquirir nuevas habilidades académicas (Mambetalina *et al.*, 2023), constatándose en diversas investigaciones una tendencia a desarrollar habilidades de estudio altamente efectivas (Gómez-Arízaga y Conejeros-Solar, 2013; Reis *et al.*, 2000), aunque los efectos positivos de su compromiso académico en el rendimiento y los logros no han sido suficientemente estudiados (Datu y Buenconsejo, 2021).

En este marco, la universidad puede concebirse como un entorno educativo en el que tienen lugar procesos constantes de comparación social, tales como la evaluación de talentos, habilidades y competencias entre los estudiantes (Huguet *et al.*, 2009; Preckel *et al.*, 2019). Estos procesos pueden representar una fuente de motivación y desafío para el alumnado con altas capacidades, impulsándole hacia mayores esfuerzos perfeccionistas y relaciones positivas con los resultados académicos (Grugan *et al.*, 2021). En consecuencia, ello puede traducirse en experiencias de aprendizaje exitoso y en una mayor satisfacción con la trayectoria académica (Osenk *et al.*, 2020).

Asimismo, considerando la existencia de una serie de variables socioafectivas que están a la base de factores académicos, resulta necesario abordar

también las posibles diferencias o similitudes entre hombres y mujeres, dado que en la literatura se siguen reportando resultados mixtos.

Ante el interés de saber cómo estas características podrían manifestarse en el alumnado universitario con altas capacidades, el presente estudio tiene por objetivo analizar las diferencias en las características socioafectivas entre estudiantes universitarios con altas capacidades y aquellos con inteligencia promedio en función del género.

2. MÉTODO

2.1. Metodología y diseño

Se empleó metodología mixta con un diseño concurrente transformador, el cual permite ofrecer una comprensión más completa y profunda acerca de las características socioafectivas del alumnado universitario con altas capacidades, un constructo que difícilmente puede ser capturado por un solo método. En este sentido, la integración de datos cuantitativos y cualitativos permitió una aproximación holística. A continuación, se describen los aspectos propios de este diseño:

Concurrencia: La recolección de datos cuantitativos (cuestionarios estandarizados) y cualitativos (cuestionario conformado por preguntas abiertas) se realizó de manera simultánea. Este abordaje permitió que ambos conjuntos de datos se obtuvieran en el mismo lapso de tiempo, facilitando su posterior integración.

Secuencialidad: Aunque la recolección fue concurrente, el análisis de los datos siguió una secuencia específica. El análisis cuantitativo se realizó en primer lugar para establecer una base descriptiva de las características socioafectivas. Posteriormente, el análisis cualitativo se utilizó para explicar, contextualizar y profundizar en aquellos aspectos que no pudieron ser explorados con los instrumentos estandarizados.

Peso: A ambos conjuntos de datos, se les asignó un peso igual o equilibrado. Ningún tipo de dato

fue considerado meramente complementario o secundario.

Integración: Se llevó a cabo durante la fase de análisis e interpretación. Se trató de un proceso profundo en el que los datos cualitativos se usaron para enriquecer y dar sentido a los resultados cuantitativos. Esta integración fue crucial para construir una narrativa completa y coherente acerca de las características socioafectivas del alumnado universitario con altas capacidades.

2.2. Participantes

El proceso de muestreo se llevó a cabo en dos fases. En la primera fase, se empleó un muestreo por conveniencia, invitando a participar en el estudio a los 1,776 estudiantes de primer semestre que ingresaron durante el calendario escolar 2023B al Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) de la Universidad de Guadalajara, de los cuales 1,546 aceptaron formar parte de la investigación, conformando así la muestra general.

La razón de este éxito de participación estriba en que la convocatoria incluyó a todos los programas educativos de pregrado, ofreciendo diversos horarios de atención. En ella se especificó que su participación se manejaría con estricta confidencialidad y que la misma no estaría relacionada con sus indicadores, resultados o calificaciones en el semestre, sin afectar su permanencia. Además, se dieron a conocer los beneficios de participar en el estudio incluyendo la obtención de un perfil sobre sus características socioafectivas y la posibilidad de integrarse a un programa de mentoría en caso de presentar un perfil de altas capacidades.

Para atender a los objetivos de la presente investigación, en una segunda fase se realizó un muestro intencional, dado que se seleccionaron de la muestra general aquellos estudiantes que, de acuerdo con los criterios de Cattell (1987) y Pfeiffer (2015), obtuvieron un coeficiente intelectual (CI) igual o superior a 120. Este grupo, identificado como el de altas capacidades, estuvo compuesto

por 158 participantes. Posteriormente, para equiparar esta muestra de altas capacidades con la muestra comunitaria, se seleccionaron estudiantes con un CI promedio entre 90 y 110, asegurando que el número de integrantes fuera igual al del grupo de altas capacidades y manteniendo correspondencia en cuanto a género, carrera y edad.

En ambas muestras, se establecieron los siguientes criterios de exclusión: 1) test incompletos, 2) consumo de medicamentos psiquiátricos, 3) presencia de trastornos psiquiátricos o neurológicos que pudieran afectar significativamente el desempeño académico o socioafectivo, y 4) cualquier condición médica relevante que pudiera interferir con la participación en la evaluación.

En la Tabla 1 se presentan las características de los participantes de la muestra de altas capacidades e inteligencia promedio, organizados en cuatro grupos según afinidad de carrera. El Grupo 1 corresponde a la carrera de Medicina. El Grupo 2, denominado “Ciencias del Comportamiento”, incluye estudiantes de Psicología, y Cultura Física y Deportes. El Grupo 3, denominado “Ocupaciones Médicas”, agrupa a estudiantes de Cirujano Dentista, Ciencias Forenses, Nutrición y Podología. Finalmente, el Grupo 4, denominado “Terapias en Ciencias de la Salud”, está conformado por estudiantes de Enfermería, Terapia Física y Podología, así como de Técnico Superior Universitario en Radiología e Imagen, Prótesis Dental y Emergencias, Seguridad Laboral y Rescates.

2.3. Instrumentos

A continuación, se describen las principales características y propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados.

2.3.1. Inteligencia

Matrices RRHH, Test de Inteligencia para la Identificación del Talento y el Potencial de Aprendizaje (Sánchez-Sánchez et al., 2020). Es un test de reciente creación, diseñado para evaluar el razonamiento y la resolución de problemas mediante matrices visuales a través del análisis de patrones lógicos, un aspecto ampliamente investigado y empleado durante décadas tanto en el ámbito aplicado como en el de la investigación, que permite conocer de forma precisa la inteligencia fluida (Gf), un componente central del factor g en el modelo de Cattell (1987). En cada ejercicio se examina una matriz formada por nueve elementos distribuidos en tres filas y tres columnas, con el objetivo de identificar el patrón lógico que relaciona las distintas figuras. Este tipo de actividad se considera uno de los principales predictores de la inteligencia general.

Se administra en modalidad *online*, lo que posibilita la obtención inmediata de los resultados, tanto de manera individual como grupal en adultos a partir de los 18 años, con un tiempo estimado de aplicación de 30 minutos. Presenta una alta confiabilidad ($\alpha = 0.82$) y evidencia una validez convergente con otras pruebas de evaluación intelectual,

Tabla 1.

Características de los participantes

GROUP	HIGH-ABILITY SAMPLE				AVERAGE ABILITY SAMPLE			
	MEN		WOMEN		MEN		WOMEN	
	N	M(EDAD)	N	M(EDAD)	N	M(EDAD)	N	M(EDAD)
1 Medicina	37	19.33	39	18.74	37	19.55	39	18.76
2 Ciencias del Comportamiento	21	19.47	15	19.49	21	19.41	15	19.50
3 Ocupaciones médicas	9	20.55	16	20	9	20	16	19.93
4 Terapias de CC de la Salud	10	20.4	11	20.36	10	20.8	11	19.72

como las Reynolds Intellectual Assessment Scales (RIAS; Reynolds & Kamphaus, 2009) y la Batería de Aptitudes de TEA (BAT-7; Arribas *et al.*, 2013). Matrices RRHH se ha consolidado como una herramienta ampliamente utilizada que incorpora la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) y emplea un formato adaptativo informatizado. En este sentido, gracias a sus características innovadoras y sólidas propiedades psicométricas, Matrices RRHH se considera un instrumento idóneo para la identificación de estudiantes con altas capacidades.

2.3.2. Características socioafectivas

Escala Grit de Oviedo (EGO, Postigo *et al.*, 2021). Compuesta por 10 ítems unidimensionales que miden el nivel de grit (perseverancia y pasión a largo plazo) de una persona. Los ítems están redactados en términos positivos y formulados en una escala tipo Likert que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Presenta una excelente fiabilidad ($\alpha=0.94$), así como una validez adecuada ($r=0.69$). En el presente estudio, el grit se considera un indicador del desarrollo socioafectivo.

Child-Adolescent Perfectionism Scale (CAPS, Flett *et al.*, 2000) adaptada a español (Castro *et al.*, 2004). Se trata de un cuestionario autoadministrado compuesto por 22 ítems que se agrupan en dos subescalas: perfeccionismo orientado hacia uno mismo, y perfeccionismo socialmente percibido. Presenta una fiabilidad test-retest de 0.83 y un alfa de Cronbach de 0.85. Ambas subescalas se emplearán para evaluar aspectos específicos del desarrollo socioafectivo, incluyendo la autoexigencia y la autoevaluación crítica (perfeccionismo orientado hacia uno mismo) y la percepción de presión social o expectativas externas (perfeccionismo socialmente percibido).

Cuestionario diseñado ad hoc para valoración de la multipotencialidad. Ante la ausencia de instrumentos validados para evaluar este constructo en población universitaria, se elaboraron dos preguntas de carácter cualitativo mediante Google

Forms: ¿En qué áreas o disciplinas sientes que tienes un alto nivel de competencia? y ¿Cómo te sientes acerca de aprender cosas nuevas en distintos campos, en lugar de especializarte en uno solo? El criterio de selección de estas preguntas se basó en la definición conceptual de multipotencialidad, entendida como la capacidad para sobresalir en diversas áreas de interés, así como la disposición hacia el aprendizaje interdisciplinario (Cordero, 2019).

La primera pregunta permite identificar los ámbitos en los que los estudiantes perciben competencias significativas, mientras que la segunda explora su apertura y motivación para aprender en distintos campos, aspectos fundamentales del constructo (Jung, 2019). Ambas preguntas se consideran en este estudio, indicadores de variables socioafectivas relacionadas con la multipotencialidad. Previo a su aplicación, el cuestionario fue sometido a un proceso de validación por pares en el que participaron especialistas en altas capacidades y en el diseño de instrumentos de evaluación.

2.3.3. Variables académicas

Como variables académicas se consideraron: 1) Media del bachillerato, corresponde al promedio final obtenido por el estudiante al concluir la educación media superior y se emplea como indicador del desempeño académico previo a la universidad; 2) Puntaje de admisión a la universidad, refleja la sumatoria del promedio de bachillerato y el puntaje del examen de aptitud académica; 3) Promedio del primer semestre: se refiere al promedio de calificaciones obtenido por el estudiante al concluir el primer semestre en una escala del 0-100, lo permite evaluar el desempeño académico inicial en el contexto universitario.

2.4. Procedimiento

Este estudio se llevó a cabo conforme a los lineamientos de las International Ethical Guidelines for Health-related Research Involving Humans, sugeridas por el Council for International

Organizations of Medical Sciences (CIOMS, por sus siglas en inglés, 2016); la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2010); los principios éticos de los Psicólogos estipulados en el Código de Conducta de la American Psychological Association (APA, 2017); y la aprobación de los Comités de Ética e Investigación del Centro Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara (Dictamen CI-05923). Una vez aprobado por las instancias correspondientes, se invitó a participar de manera voluntaria al alumnado que ingresó en el calendario escolar 2023B (agosto, 2023) para responder las pruebas. La recolección de datos se realizó de manera *online* y grupal, con la supervisión de personal evaluador capacitado.

La participación de los estudiantes fue completamente voluntaria y estuvo precedida por la firma de un consentimiento informado, el cual fue explicado detalladamente antes de la aplicación de las pruebas. Se enfatizó que la información proporcionada sería confidencial y que los participantes podrían retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones.

2.5. Análisis de datos

Con el objetivo de identificar posibles diferencias en las características socioafectivas de los estudiantes con alta capacidad y de inteligencia promedio, se llevó a cabo el Análisis Multivariado de varianza (MANOVA) en el caso de las variables multivariadas, así como un Análisis de Varianza (ANOVA) para la variable *grit* y de tipo académicas. Previamente, se verificaron los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas mediante pruebas específicas: *M* de Box para la homogeneidad de matrices de covarianzas, prueba de Levene para homogeneidad de varianzas y, en los casos necesarios, pruebas robustas como Brown-Forsythe. Se consideraron como variables independientes el género y la inteligencia, y como variables dependientes el perfeccionismo y el *grit*. El procesamiento y análisis

de los datos se llevó a cabo mediante el software SPSS, versión 25.

Por otra parte, el análisis de los datos cualitativos provenientes de las preguntas abiertas se realizó por medio del *software* IRaMuTeQ (*Interfaz de R para Análisis Multidimensionales de Textos y Cuestionarios*), el cual es una herramienta que permite realizar análisis multidimensionales de textos, sin perder de vista el marco del corpus, identificando sus temáticas principales (Moreno y Ratinaud, 2022). Esta herramienta identifica la distribución de palabras dentro de un mismo enunciado y, posteriormente, delimita los campos semánticos o clases, los cuales se representan visualmente a través de dendrogramas. Para el presente estudio se emplearon los análisis de clasificación descendente jerarquizada, para identificar y organizar las clases temáticas más representativas dentro del corpus, adicionalmente se utilizó el análisis de similitud para visualizar la estructura del discurso.

Se incluyeron todas las respuestas proporcionadas por los participantes, sin exclusión de casos, con la finalidad de explorar la diversidad de experiencias e intereses expresados.

El procesamiento del texto incluyó la eliminación de palabras vacías, caracteres no significativos, signos de puntuación y errores ortográficos, así como la normalización de términos para agrupar palabras con la misma raíz o significado. Posteriormente, el texto se segmentó en unidades de contexto, siguiendo el procedimiento estándar de IRAMUTEQ, lo que permitió delimitar fragmentos coherentes de análisis léxico. A partir de lo cual se generaron clases semánticas mediante un análisis de similitud léxica y coocurrencia de términos. Como ejemplo de ello, una de las clases generadas incluyó términos como “memorizar”, “competir”, “aprender”, y “deporte”, la cual fue interpretada como “Áreas en las que soy buena”, reflejando diversas áreas en que las mujeres se

perciben competentes y con niveles de desempeño sobresalientes.

3. RESULTADOS

Tal como es preceptivo, se calculó la fiabilidad de los instrumentos aplicados en la muestra objeto de estudio. Los coeficientes de consistencia interna obtenidos fueron los siguientes: Matrices-TAI ($\alpha = 0.87$); *Child-Adolescent Perfectionism Scale*, perfeccionismo total ($\alpha = 0.894$), perfeccionismo socialmente percibido ($\alpha = 0.846$) y perfeccionismo auto-orientado ($\alpha = 0.886$); así como la Escala Grit de Oviedo ($\alpha = 0.922$).

Posteriormente, se realizó un análisis MANOVA sobre las dos subescalas consideradas en el test *Hild-Adolescent Perfectionism Scale*, para examinar las diferencias existentes entre ambas muestras. Los estadísticos descriptivos se muestran en la tabla 2.

Se comprobó el cumplimiento del supuesto de igualdad de matrices de varianza y covarianza, aceptándose la hipótesis nula, que indica que no hay diferencias entre las matrices de covarianza observadas de las variables dependientes en los diferentes grupos (M de Box = 5.709; $F(9, 1104298.714) = 0.627, p = 0.775$).

Asimismo, se comprobó la homocedasticidad con el estadístico de Levene [*Perfeccionismo orientado hacia uno mismo* $F(3, 312) = 1.06, p = 0.368$; *Perfeccionismo socialmente percibido*, $F(3, 312) = 0.13, p = 0.940$].

Los resultados del MANOVA mostraron diferencias significativas solo debidos al género (véase tabla 3).

Los estudios multivariados para género se muestran en la tabla 4, siendo solo significativo el primer factor, a favor de las mujeres, pero con un tamaño del efecto pequeño.

Tabla 2.

Estadísticos descriptivos en perfeccionismo por grupos muestrales

SUBESCALAS	MUESTRA DE ALTAS CAPACIDADES				MUESTRA COMUNITARIA			
	HOMBRES		MUJERES		HOMBRES		MUJERES	
	MEDIA	DT	MEDIA	DT	MEDIA	DT	MEDIA	DT
Perfeccionismo orientado hacia uno mismo	38.94	7.34	42.53	6.95	40.38	8.46	42.80	7.33
Perfeccionismo socialmente percibido	29.40	8.30	31.77	8.38	30.40	8.68	29.72	8.50

Tabla 3.

Efectos obtenidos en el MANOVA en las variables independientes y su interacción

EFFECTOS	LAMBDA DE WILKS	F (2, 311)	SIG.	ETA PARCIAL AL CUADRADO
AC	0.993	1.135	0.323	0.007
Género	0.959	6.593	0.002	0.041
AC * Género	0.992	1.276	0.281	0.008

Tabla 4.

Pruebas de efectos inter-sujetos- Género

DIMENSIONES	MEDIA CUADRÁTICA	F (1,315)	SIG.	η^2 PARCIAL
Perfeccionismo orientado hacia uno mismo	715.680	12.596	0.001	0.039
Perfeccionismo socialmente percibido	55.461	0.773	0.380	0.002

Por otro lado, se compararon los puntajes obtenidos en la escala Grit de Oviedo entre el grupo de altas capacidades y el de inteligencia promedio por medio del análisis ANOVA, con el fin de determinar si existen diferencias en grit entre ambos grupos. En la tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos.

Se comprobó el cumplimiento del supuesto de homogeneidad mediante el Estadístico de Levene [$F(3, 312) = 2.33, p = 0.074$]. En la tabla 6 se presenta la media cuadrática, el estadístico de prueba (F), los grados de libertad y la probabilidad asociada (p), se muestra también el tamaño del efecto para dichos contrastes, observándose ausencia de diferencias significativas en ninguno de los contrastes.

Hay efectos debidos a la capacidad, a favor de la muestra comunitaria, así como la interacción que es significativa (véase tabla 6). La puntuación en grit es mayor en mujeres de muestra comunitaria (véase figura 1).

Se realizó un ANOVA para cada una de las variables académicas consideradas en este estudio con el propósito de examinar las diferencias existentes entre ambas muestras. Asimismo, se calcularon los estadísticos descriptivos correspondientes, los cuales se presentan en la tabla 7.

El promedio de bachillerato se analizó por medio de un ANOVA para conocer las diferencias existentes entre ambas muestras. Se comprobó la homogeneidad de varianzas con el Estadístico de Levene [$F(3, 310) = 8.05, p = 0.001$]. En la tabla 8 se presentan el estadístico de prueba (F), los grados de libertad y la probabilidad asociada (p), se muestra también el tamaño del efecto para dichos contrastes y la potencia asociada. Los resultados muestran diferencias de puntuación a favor de las mujeres de ambos grupos, con un tamaño del efecto pequeño.

Como los datos eran heterocedásticos, se calculó una prueba robusta, el estadístico de Brown-Forsythe, confirmando la existencia de diferencias significativas [$F(3, 289.04) = 10.87, p = 0.001$].

Tabla 5.

Estadísticos descriptivos en grit por grupos muestrales

GÉNERO	MUESTRA DE ALTAS CAPACIDADES		MUESTRA COMUNITARIA	
	MEDIA	DT	MEDIA	DT
Hombres	40.68	6.178	40.61	7.545
Mujeres	39.27	7.545	42.62	5.763

Tabla 6.

Pruebas de efectos inter-sujetos-Grit

DIMENSIÓN	MEDIA CUADRÁTICA	F (1,315)	P	η^2 PARCIAL
AC	212.439	4.595	0.033	0.015
Sexo	7.181	0.155	0.694	0.000
Sexo * AC	229.590	4.966	0.027	0.016
Error	46.232			

Tabla 7.

Estadísticos descriptivos de variables académicas por grupos muestrales

VARIABLES ACADÉMICAS	MUESTRA DE ALTAS CAPACIDADES				MUESTRA COMUNITARIA			
	HOMBRES		MUJERES		HOMBRES		MUJERES	
	MEDIA	DT	MEDIA	DT	MEDIA	DT	MEDIA	DT
Promedio de bachillerato	94.36	5.12	95.80	4.84	93.75	5.88	95.99	3.69
Puntaje de admisión	174.06	12.18	172.04	18.79	165.39	16.95	166.03	15.07
Calificaciones primer semestre	93.20	4.72	94.31	3.56	92.13	4.67	94.02	4.37

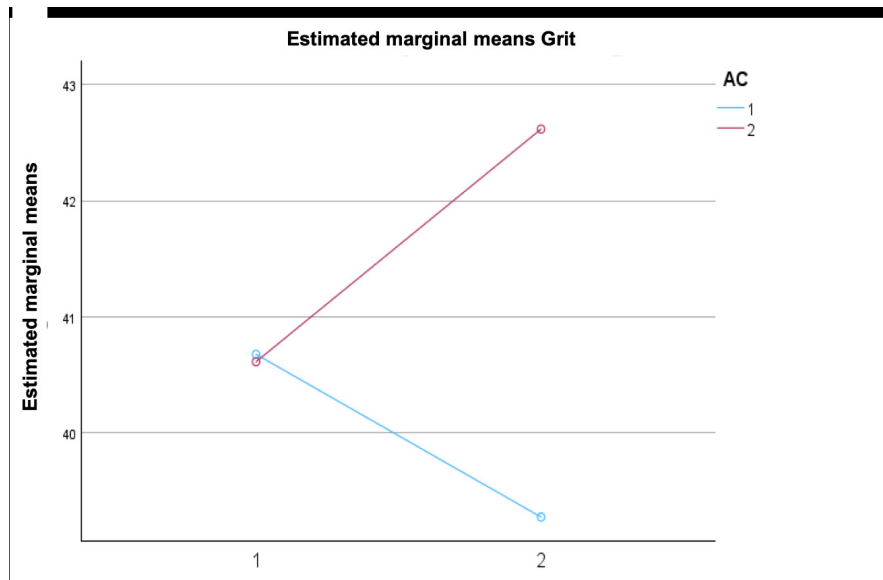


Figura 1. Puntuación media de grit en ambos grupos muestrales

Nota. La figura muestra la puntuación media de grit en el alumnado universitario con altas capacidades (AC 1) y en la muestra comunitaria (AC 2), desglosada por género (1= hombres, 2= mujeres).

Tabla 8.

Pruebas de efectos inter-sujetos-Promedio de bachillerato

DIMENSIÓN	MEDIA CUADRÁTICA	F (1,314)	P	η^2 PARCIAL
AC	3.414	0.140	0.708	0.000
Sexo	265.766	10.908	0.001	0.034
Sexo * AC	12.124	0.498	0.481	0.002
Error	24.365			

Tabla 9.

Pruebas de efectos inter-sujetos-Promedio de admisión

DIMENSIÓN	MEDIA CUADRÁTICA	F (1,315)	P	η^2 PARCIAL
AC	4236.028	16.635	0.001	0.051
Sexo	37.182	0.146	0.703	0.000
Sexo * AC	139.602	0.548	0.460	0.002
Error	254.644			

Con relación a la variable del promedio de admisión (sumatoria del promedio de bachillerato y el puntaje del examen de aptitud), se realizó un ANOVA para conocer las diferencias existentes entre ambas muestras. Se comprobó la homogeneidad de varianzas con el Estadístico de Levene [$F(3, 311) = 1.991, p = 0.115$]. En la tabla 9 se presentan el estadístico de prueba (F), los grados de libertad y la probabilidad asociada (p), se muestra también el tamaño del efecto para dichos contrastes y la potencia asociada.

Los resultados muestran puntuaciones más altas en el alumnado con alta capacidad, con un tamaño del efecto pequeño.

En referencia a la variable de las calificaciones del primer semestre, se realizó un ANOVA para conocer las diferencias existentes entre ambas muestras. Se comprobó la homogeneidad de varianzas con el Estadístico de Levene [$F(3, 311) = 2.225, p = 0.085$]. En la tabla 10 se presentan el estadístico de prueba (F), los grados de libertad y la probabilidad asociada (p), se muestra también el tamaño del efecto para dichos contrastes y la potencia asociada.

Tabla 10.

Pruebas de efectos inter-sujetos-Calificaciones del primer semestre

DIMENSIÓN	MEDIA CUADRÁTICA	F (1,315)	P	η^2 PARCIAL
AC	37.184	1.961	0.162	0.006
Sexo	177.015	9.334	0.002	0.029
Sexo * AC	11.984	0.632	0.427	0.002
Error	18.965			

Los resultados muestran diferencias significativas debidas al sexo, siendo los hombres quienes presentan puntuaciones superiores, pero con un tamaño del efecto pequeño.

3.1. Resultados cualitativos

En función de las variables donde se han obtenido diferencias significativas entre los grupos, sea en capacidad o en género, se han seleccionado como variables independientes para el análisis de IRAMUTEQ: género, capacidad (alta/promedio), puntuación en la escala de *grit*, categorizada en tres niveles: baja (percentil 0 a 33), media (percentil 34 a 66) y alta (percentil 67 en adelante); y el puntaje de ingreso a la universidad, clasificado de igual

manera que los puntajes del *grit*. El corpus fue construido con las respuestas de los 1,546 participantes dadas a las preguntas abiertas sobre multi-potencialidad. A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos.

El análisis léxico de las respuestas dadas a la pregunta *¿En qué áreas o disciplinas sientes que tienes un alto nivel de competencia?* representó el 67.51% del corpus, el cual arrojó tres clases. La clase 1 ha sido denominada “Historia y música”, la clase 2 “Áreas en las que soy buena” y la clase 3 “Matemáticas”, siendo la clase 2 la que agrupa las clases 1 y 3, las cuales están directamente conectadas (véase figura 2).

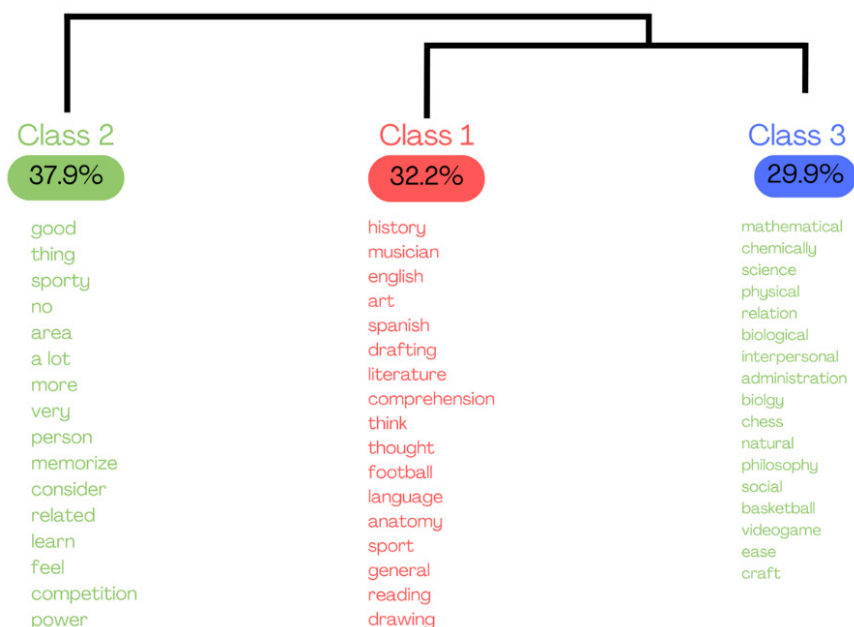


Figura 2. Dendrograma correspondiente a las áreas y disciplinas en las que se reconoce un alto nivel de competencia

Clase 1. Historia y música. Explica el 32.2% del análisis léxico, sin embargo, no mostró una asociación significativa con ninguna de las variables consideradas. El contenido de esta clase remite al reconocimiento de un alto nivel de competencia en dominios vinculados con la historia y la música, concibiendo esta última como una manifestación del arte.

Clase 2. Áreas en las que soy buena. Analiza el 37.9%, mostrando una asociación significativa con la variable género, específicamente en las mujeres. Esta clase agrupa diversas áreas de interés en las

que los participantes se perciben competentes y con niveles de desempeño sobresalientes.

Clase 3. Matemáticas. Explica el 29.9% del corpus y se asocia de manera significativa con el género masculino. En ella se identifica una inclinación por involucrarse en actividades o temáticas vinculadas con las matemáticas, lo que sugiere una afinidad o interés particular por este campo del conocimiento. La Tabla 11 muestra algunos ejemplos de las respuestas agrupadas en las tres clases.

Tabla 11.

Ejemplos de respuestas agrupadas en las clases relacionadas a las áreas o disciplinas en las que se reconoce un alto nivel de competencia

CLASE 1. HISTORIA Y MÚSICA (PORCENTAJE DE CONTENIDO AGRUPADO: 32.2%)	
S129	En dibujo, en anatomía, en ortografía y gramática, en historia, en diseños digitales, en las ciencias sociales y humanistas.
S13	Artes, informática, matemáticas, historia, filosofía para exponer algún tema o idea para hablar, liderar y planear.
S97	En el arte, en especial la música.
CLASE 2. ÁREAS EN LA QUE SOY BUENA (PORCENTAJE DE CONTENIDO AGRUPADO: 37.9%)	
S230	Soy buena memorizando cosas
S74	En los idiomas, soy muy buena aprendiéndolos
S308	Deportivas, me considero buena para la mayoría de los deportes aparte que soy muy hábil y ágil, aprendo muy rápido cualquier deporte y sobre todo me gusta hacer deporte
CLASE 3. MATEMÁTICAS (PORCENTAJE DE CONTENIDO AGRUPADO: 29.9%)	
S8	Matemáticas y temas que tengan que ver con las relaciones ya sea de tipo interpersonal o intrapersonal.
S143	En el área físico matemática y en las áreas químico biológicas.
S284	Anteriormente en las matemáticas me desempeñaba bien, cuando comprendo las cosas, comienzo a entender todo lo relacionado.

Asimismo, el análisis léxico de las respuestas dadas a la pregunta ¿Cómo te sientes acerca de aprender cosas nuevas en distintos campos, en lugar de especializarte en uno solo? representó el 78.54% del corpus, el cual arrojó tres clases. La clase 1 ha

sido denominada “Gusto por la interdisciplinariedad”, la clase 2 “Amplitud de conocimientos” y la clase 3 “Interés por aprender”, siendo la clase 1 la que agrupa las clases 2 y 3, las cuales están directamente conectadas (véase figura 3).



Figura 3. Dendograma correspondiente al aprendizaje interdisciplinario

Clase 1. *Gusto por la interdisciplinareidad.* Explica el 27.2% del corpus, no mostrando asociación significativa con ninguna de las variables consideradas. Esta clase agrupa respuestas que expresan una valoración positiva y un interés marcado por la interdisciplinariedad, la cual se privilegia por encima del desarrollo de conocimientos o competencias en áreas específicas.

Clase 2. *Amplitud de conocimientos.* Analiza el 24% del análisis léxico no mostrando asociación significativa con ninguna de las variables consideradas. Refleja una preferencia por adquirir conoci-

mientos diversos y profundizar en temas de interés personal, así como una valoración positiva de las oportunidades que pueden surgir a partir de dicha amplitud cognitiva.

Clase 3. *Interés por aprender.* Explica el 48.8% del corpus resultando significativa con el género masculino. Agrupa respuestas que expresan gusto y apertura hacia el aprendizaje, así como disposición para explorar diversas áreas del conocimiento y del quehacer humano. La Tabla 12 muestra algunos ejemplos de las respuestas agrupadas en las tres clases.

Tabla 12.

Ejemplos de respuestas agrupadas en las clases relacionadas al aprendizaje interdisciplinario

CLASE 1. GUSTO POR LA INTERDISCIPLINARIEDAD (PORCENTAJE DE CONTENIDO AGRUPADO: 27.2%)	
S5	Me gusta mucho, creo bastante en la interdisciplinariedad, ha habido muchas situaciones en mi vida en las que he podido entender mejor un tema, o se me ha facilitado una tarea gracias a atajos o conocimientos de algunos campos que no están directamente relacionados.
S134	Para mi es muy importante aprender cosas de diferentes campos porque así se complementan más mis conocimientos generales en lugar de solo tener una perspectiva.
S143	Me es interesante poder desarrollar nuevos conocimientos en distintas áreas y enriquecer los conocimientos que previamente poseía.
CLASE 2. AMPLITUD DE CONOCIMIENTOS (PORCENTAJE DE CONTENIDO AGRUPADO: 24%)	
S8	Me gusta aprender muchas cosas y siempre estar cambiando porque caer en la monotonía es lo peor que le puede pasar a alguien.
S315	Me emociona mucho aprender cosas nuevas, siempre estoy estudiando o aprendiendo de diferentes temas, anteriormente estudiaba artes escénicas, ahora estoy en el área de la salud, y me gusta, siento que tengo una manera fácil de aprender ciertas cosas, aunque también soy muy visual, y el que hoy en día haya mucho contenido audiovisual me facilita para aprender los temas que se me llegan a complicar.
S76	El conocer cosas nuevas es algo que me entusiasma mucho y el seguir aprendiendo, en general el conocimiento me causa emoción y felicidad.
CLASE 3. INTERÉS POR APRENDER (PORCENTAJE DE CONTENIDO AGRUPADO: 48.82%)	
S49	Me gustaría aprender muchísimas cosas, me molesta no tener el tiempo suficiente ni la vida suficiente para hacer y aprender todo lo que quiero.
S260	Me gusta y es una de mis metas a largo plazo, creo que sería muy útil aprender cosas de distintos campos, ya que el conocimiento siempre es poder.
S138	Me parece genial porque entre más aprenda podré realizar más cosas e intentar nuevas.

4. DISCUSIÓN

Este estudio tuvo por objetivo analizar las diferencias en las características socioafectivas entre estudiantes universitarios con altas capacidades y aquellos con inteligencia promedio en función del género.

Como se ha puesto de manifiesto, persisten discrepancias en la literatura respecto a las características socioafectivas asociadas a los estudiantes con altas capacidades, lo cual hace necesario profundizar en el análisis de variables específicas como las abordadas en este estudio.

Respecto al perfeccionismo, investigaciones recientes, como la desarrollada por [González y Gómez \(2022\)](#) han evidenciado que este rasgo presenta diferencias significativas en función del género, siendo más pronunciado en las mujeres, lo cual le posiciona como una variable moduladora relevante, como también se ha reportado en otros estudios que señalan una mayor tendencia al

perfeccionismo en mujeres que en hombres ([Arana et al., 2009](#); [Sand et al., 2021](#); [Strahan, 2003](#)).

En coherencia con esta línea de investigación, los hallazgos del presente estudio confirman que el género emerge como un factor determinante en la manifestación del perfeccionismo, más que la presencia de altas capacidades intelectuales per se, siendo especialmente notable en el caso de las mujeres ante la dimensión de “perfeccionismo hacia uno mismo”, pero dado que el tamaño del efecto fue pequeño se sugiere interpretar estos resultados con cautela.

Estos resultados contrastan con investigaciones que no encuentran diferencias significativas en el perfeccionismo atribuibles al género, lo cual sugiere la necesidad de seguir explorando esta variable bajo diferentes contextos culturales y metodológicos ([Douilliez y Hénot 2013](#); [Dykstra, 2006](#); [Hewitt y Flett 1991](#); [Martín-Sabina 2022](#); [Meiri,](#)

2024; Paredes *et al.*, 2010, Rodríguez-Naveiras *et al.*, 2025).

Por otro lado, en lo que respecta a la variable *grit*, los resultados obtenidos contrastan con lo que se anticipaba, pues se esperaba que los estudiantes universitarios con altas capacidades presentaran niveles superiores de motivación y perseverancia, como ha sido documentado en investigaciones previas (Cody, 2019; Millward *et al.*, 2016). Contrariamente, los hallazgos muestran que son los estudiantes con inteligencia promedio quienes reportan mayores niveles en esta dimensión. Una posible explicación ante estos hallazgos podría ser la presencia de un esfuerzo compensatorio, en el que los estudiantes con inteligencia promedio se ven motivados a trabajar con mayor constancia para alcanzar objetivos académicos comparables a sus pares de altas capacidades. Asimismo, es posible que estos estudiantes se sientan menos desmotivados ante la ausencia de desafíos, ya que podrían experimentar menor presión por destacar a diferencia de los más capaces. Este resultado abre una línea de investigación relevante en torno a los factores que podrían estar modulando el desarrollo de la motivación del colectivo de población adulta con altas capacidades. Por tanto, los resultados correspondientes al *grit* invitan a reconsiderar el papel de variables contextuales, académicas y socioemocionales que podrían estar modulando esta relación en el contexto universitario.

Con relación a los aspectos académicos, los resultados muestran, como era de esperar, que no existen diferencias significativas entre ambos grupos muestrales según su capacidad, pero sí debidas al género, siendo las mujeres quienes presentan un promedio de calificaciones más alto en bachillerato en comparación con los hombres; sin embargo, esta tendencia se revierte al concluir el primer semestre universitario. Esta diferencia puede estar relacionada con múltiples factores. Por un lado, estudios como el desarrollado por Alemán *et al.* (2011) y Pérez *et al.* (2021) han señalado que las mujeres suelen mostrar un mayor compromiso

y responsabilidad académica en el bachillerato, lo que se refleja en sus notas académicas. No obstante, al ingresar a la universidad, particularmente en programas altamente demandantes como los del Centro Universitario de Ciencias de la Salud, podrían enfrentarse a mayores niveles de estrés académico, autoexigencia y perfeccionismo. En este sentido, destaca el hecho de que, en el presente estudio, las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas en la dimensión de “perfeccionismo hacia uno mismo”, lo que puede impactar negativamente sobre su rendimiento.

En cambio, donde aparecen las diferencias en función de la capacidad, es donde se puede ver mayor riesgo y por lo tanto un mayor reto, que es en el promedio de admisión a la universidad, puntuando más alto en estas variables académicas los estudiantes con altas capacidades, sin embargo, la generalización de estos resultados es limitada dado que los tamaños del efecto obtenidos fueron medianos y pequeños, lo cual restringe la magnitud práctica de las diferencias observadas. Esto se puede deber a que los estudiantes participantes se caracterizan por un rendimiento académico alto y homogéneo durante el periodo considerado.

Respecto a la multipotencialidad, no se puede afirmar que existan respuestas diferenciadas debido a la alta capacidad, ya que de todas las variables analizadas (género, inteligencia [alta/promedio], *grit*, y puntuación de ingreso a la universidad, sólo se encontró una asociación significativa con el género, por lo que no se reconoce una diferenciación entre el alumnado universitario con altas capacidades y el de inteligencia promedio. Esto resulta relevante si se considera que, tradicionalmente, se ha atribuido a las personas con altas capacidades una percepción de competencia en múltiples áreas del conocimiento (Jung, 2019).

La limitación más importante de este estudio es no haber contado con un instrumento más preciso para analizar la multipotencialidad, sino plantear preguntas abiertas desde la perspectiva subjetiva

de los participantes, como una primera aproximación, lo que permitió recabar los intereses manifestados por los estudiantes y visibilizar su percepción respecto a esta variable, lo cual aporta elementos valiosos para futuras investigaciones. No obstante, persiste la necesidad de desarrollar herramientas metodológicas más sólidas que permitan una evaluación sistemática y rigurosa de la multipotencialidad en contextos universitarios.

A pesar de ello, los resultados permiten destacar que existe una valoración significativa por parte del estudiantado hacia la multipotencialidad entendida desde sus propios intereses. Sin embargo, como se señaló previamente, no se identifican diferencias significativas entre los estudiantes con altas capacidades y aquellos con inteligencia promedio, lo cual sugiere que la presencia de intereses múltiples no es exclusiva del primer grupo.

Es por ello que el empleo de enfoques mixtos permitirá integrar la percepción individual con datos cuantitativos estandarizados, facilitando una comprensión más profunda de los intereses vocacionales y académicos del alumnado universitario con altas capacidades. Tal como se observa en los hallazgos de este estudio, algunas respuestas apuntan hacia diferencias vinculadas al género, mientras que otras expresan una diversidad de intereses en campos como las matemáticas, la historia o las artes, lo que subraya la necesidad de seguir indagando en esta dimensión desde una mirada más integral.

La ausencia de diferencias estadísticamente significativas en las variables analizadas entre el estudiantado universitarios con altas capacidades y el de inteligencia promedio puede ser explicada por la similitud entre las muestras participantes, ya que, aunque difieren en términos de inteligencia, el grupo de control podría compartir ciertas características con el de altas capacidades al encontrarse ambos en un nivel cercano al talento académico. Esto se debe a que los programas educativos ofertados en el Centro Universitario de Ciencias

de la Salud se caracterizan por su alta demanda y demandan los puntajes de admisión más elevados de la Universidad de Guadalajara. En particular, las licenciaturas en Medicina, Psicología y Cirujano Dentista se encuentran entre los programas con los puntajes de ingreso más exigentes de la institución.

Los aspectos cognitivos del alumnado con altas capacidades han mostrado un perfil relativamente claro en la literatura, a diferencia de los aspectos socioafectivos, los cuales siguen siendo motivo de debate e investigación. Esto subraya la necesidad de continuar realizando estudios con muestras amplias y grupos de control adecuados. No obstante, una de las principales dificultades para acceder a este colectivo radica en que representa aproximadamente el 10% de la población (Gagné, 2020), con lo cual supone un estudio en dos fases: primero, la identificación precisa de los estudiantes con altas capacidades; y segundo, el análisis comparativo con una muestra comunitaria. Esta doble fase incrementa la complejidad metodológica, especialmente al momento de conformar muestras suficientemente numerosas. Como se evidenció en esta investigación, obtener un grupo estadísticamente sólido demandó trabajar con una población inicial superior a los mil participantes.

Por esta razón, resulta pertinente replicar este estudio con muestras amplias, diversas y en distintos contextos geográficos, con el propósito de evaluar la posibilidad de generalizar los resultados, tarea que implica un reto considerable, dado que en las Instituciones de Educación Superior se carece de mecanismos y políticas para la evaluación e identificación de estudiantes con altas capacidades, de manera particular en México y Latinoamérica. A este panorama se suma la necesidad de seguir buscando y depurando variables moduladoras que permitan comprender con mayor precisión las relaciones existentes entre las características socioafectivas y el perfil cognitivo del alumnado con altas capacidades.

A pesar de las limitaciones metodológicas señaladas, los hallazgos del presente estudio ofrecen una contribución significativa para la comprensión de las características socioafectivas del alumnado universitario con altas capacidades. La exploración de estas dimensiones permite no solo ampliar el conocimiento sobre esta población, sino también cuestionar y desmitificar estereotipos persistentes a partir de evidencia empírica. En este sentido, el análisis de variables como el perfeccionismo, el grit, las notas académicas y la multipotencialidad aporta una perspectiva más realista y cercana sobre esta población, lo cual resulta fundamental para promover entornos educativos más inclusivos y ajustados a sus necesidades específicas.

Pautas orientadoras para universidades e instituciones de educación superior

Las universidades e instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de garantizar una educación de calidad para todos sus estudiantes, sin distinción de sus intereses, preferencias o características personales (Gómez-Puerta *et al.*, 2023). Bajo esta premisa, resulta indispensable que el alumnado universitario con altas capacidades cuente con las mismas oportunidades que sus pares para aprender hasta alcanzar el límite de sus habilidades (Conejeros-Solar *et al.*, 2013). A continuación, se presentan algunas pautas orientadoras que pueden contribuir a este propósito.

1. Formación docente. La labor del profesorado es esencial para potenciar los talentos del alumnado universitario con altas capacidades y favorecer el pleno desarrollo de sus habilidades (Flores *et al.*, 2025). Para lograrlo, es necesario que los docentes conozcan tanto las características cognitivas como socioafectivas de estos estudiantes, que se muestren flexibles, cuenten con bastos recursos personales, posean un conocimiento profundo de las áreas en que imparten docencia, dominen estrategias didácticas, y mantengan una actitud abierta y

madura, como lo señalaron estudiantes universitarios con altas capacidades en el estudio desarrollado por Conejeros-Solar *et al.*, (2013). En este contexto, resulta imprescindible ofrecer al profesorado programas de formación que les permitan comprender de manera objetiva quiénes son los estudiantes con altas capacidades, superando mitos y prejuicios, especialmente en lo relativo a sus características socioafectivas.

2. Programas y servicios de apoyo especializado. Suele asumirse que el alumnado universitario con altas capacidades se distingue por su alta motivación y compromiso con el proceso formativo; sin embargo, esta percepción no siempre corresponde con la realidad. Entre los factores que pueden explicar esta situación se encuentra la ausencia de programas y servicios de apoyo especializado que ofrezcan respuestas educativas acordes a sus necesidades. En este sentido, los programas de mentoría constituyen una alternativa valiosa, pues su propósito es promover el bienestar emocional de estos estudiantes, potenciar sus habilidades, responder a sus necesidades, favorecer su desarrollo personal y social, y facilitar su integración profesional (Flores y Martínez, 2021). Para que la mentoría sea efectiva en este grupo de estudiantes, Stoeger y Ziegler (2008) destacan cuatro elementos clave: 1) aprendizaje orientado al potencial; 2) individualización; 3) retroalimentación frecuente y de calidad; y 4) asignación de tareas prácticas que requieran un esfuerzo mínimo.
3. Protocolos de actuación. Para brindar una respuesta educativa efectiva a los más capaces, las universidades deben contar con protocolos de actuación en los que se establezca de manera clara y sistemática el conjunto de pasos, procedimientos y

responsabilidades que deben seguirse por parte de los agentes implicados, para orientarles sobre cómo responder ante situaciones específicas.

4. Plan de estudios diferenciado. Se entiende como aquel que se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes o grupos de estudiantes con altas capacidades, ofreciendo una experiencia educativa suficientemente distinta de la convencional como para justificar una intervención especializada (Tassel-Baska, 2016). Un plan de estudios diferenciado no solo implica modificaciones en el contenido, sino también en los procesos de enseñanza, los productos esperados y los entornos de aprendizaje.

Conflicto de interés: Los autores informan que no hay intereses en competencia que declarar.

Financiamiento: Este trabajo no ha sido financiado.

Dirección para correspondencia: Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología Facultad de Psicología y Logopedia, Campus de Guajara, Universidad de La Laguna, 38200 La Laguna. S/C de Tenerife

Correo electrónico: taguirre@ull.edu.es

Descargo de responsabilidad: Las opiniones expresadas en el artículo son propias

REFERENCIAS

- Alemán, M.J., Trías, D. y Curione, K. (2011). Orientaciones motivacionales, rendimiento académico y género en estudiantes de bachillerato. *Ciencias Psicológicas*, 5 (2): 159-166. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545418004>
- Almukhambetova, A., y Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted Students' Adjustment and Underachievement in University: An exploration from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177/0016986220905525>
- Alodat, A. M., Abu Ghazal, M. M., & Al-Hamouri, F. A. (2020). Perfectionism and Academic Self-Handicapped among Gifted Students: An Explanatory

Model. *International Journal of Educational Psychology*, 9(2)10. <https://doi.org/10.17583/ijep.2020.4426>

- Amaral, B., Rodrigues, A., Borges, Á. (2023). Grit: ¿Un rasgo característico de las personas con altas capacidades? *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara*, 18(00), <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18851>
- American Psychological Association. (2017). Ethical principles of psychologists and code of conduct. <https://www.apa.org/ethics/code>
- Arana, F., Keegan, E., Rutsztein, G. (2009). Adaptación de una medida multidimensional de perfeccionismo: la Almost Perfect Scale-Revised (APS-R). Un estudio preliminar sobre sus propiedades psicométricas en una muestra de estudiantes universitarios argentinos. *Revista Evaluar*, 9(1), 35-53. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v9.n1.463>
- Arribas, D., Santamaría, P., Sánchez-Sánchez, F. y Fernández-Pinto, I. 2013. BAT-7. Batería de Aptitudes de TEA. Madrid: TEA Ediciones.
- Baccassino, F., y Pinnelli, S. (2023). Giftedness and gifted education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1073007>
- Caro, Y., Trujillo, S., y Trujillo, N. (2019). Prevalencia y factores asociados a sintomatología depresiva y ansiedad rasgo en estudiantes universitarios del área de la salud. *Psicología*, 13(1), 41-52. <https://doi.org/10.21500/19002386.3726>
- Cattell, RB (1987). Intelligence: its structure, growth, and action. Elsevier.
- Castro, J., Gila, A., Gual, P., Lahortiga, F., Saura, B. y Toro, J. (2004). Perfectionism Dimensions in Children and Adolescents with Anorexia Nervosa. *Journal of Adolescent Health*, 35, 392-398.
- CIOMS. (2016). *International ethical guidelines for health-related research involving humans*. Fourth Edition. Ginebra Suiza: Council for International Organizations of Medical Sciences. <https://doi.org/10.56759/rgxl7405>
- Cody, M. A. (2019). A closer look at mindset and grit among third grade students in gifted education: A comparative study. Orientadora: Sarah Watt, 32 f. Dissertação (Especialista Educacional). Miami University, Oxford, Ohio, Estados Unidos. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=miami156268724457812
- Collins, K. H. (2017). From Identification to Ivy League: Nurturing Multiple Interests and Multi-Potentiality in Gifted Students. *Parenting for High Potential*, 6(4), 19-22. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/identification-ivy-league-nurturing-multiple/docview/1954424594/se-2>
- Conejeros-Solar, M. L., Gómez-Arizaga, M. P., y Donoso-Osorio, E. (2013). Perfil docente para alumnos/as con altas capacidades. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 393-411.

- Cordero, M.C. (2017). Las características del alumnado con altas capacidades intelectuales. En M. Dorado (Coord.), *Altas capacidades intelectuales* (pp.23- 26). Altaria.
- Cordero, M.C. (2019). Otros modelos actuales de mentorías en universidades españolas: el programa de mentoría de Cádiz. En M. Fernández-Molina (Ed.), *Mentoría y altas capacidades intelectuales. Modelos y experiencias prácticas* (pp. 126-152). Pirámide.
- Curran, T., y Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), pp. 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>
- Datu J.A., y Buenconsejo, J.U. (2021). Academic engagement and achievement predict career adaptability. *Career Dev Q.* 69(1), 34–48. <https://doi.org/10.1002/cdq.12247>
- Diario Oficial de la Federación. (2010). *Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares*. <https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/pdf/LFPDPPP.pdf>
- Douilliez, C., & Hénot, E. (2013). Mesures du perfectionnisme chez l'adolescent: Validation des versions Francophones de deux questionnaires. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(1), 64. <https://doi.org/10.1037/a0022686>
- Duckworth, A. L. (2016). *Grit: The power of passion and perseverance*. Scribner.
- Duckworth, A.; Peterson, P.; Matthews, M. D.; Kelly, D. R. (2007). Grit: Perseverance and passion for long term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (6), 1087–1101. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Dykstra, E. E. (2006). *Relationship of perfectionism and gender to academic performance and social functioning in adolescents* (Doctoral dissertation, Indiana University). <https://www.proquest.com/docview/305337111?fromopenview=true&pq-orig-site=gscholar&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Fernández-Molina, M. (2021). Mentoría y educación. Aplicaciones a los estudiantes de enseñanzas medias con altas capacidades intelectuales. En M. Fernández-Molina (Ed.), *Mentoría y altas capacidades intelectuales. Modelos y experiencias prácticas* (pp. 47-70). Pirámide.
- Flett, G., Hewitt, P., Boucher, D., Davidson, L., y Munro, I. (2000). *The Child Adolescent Perfectionism Scale: Development, validation, and association with adjustment*. Unpublished manuscript, University of British Columbia.
- Flores-Bravo, J.F., Muñoz, J.F., E., Valadez, M.D., y Gutiérrez, M.A. (2025). Atención educativa a estudiantes con altas capacidades en el contexto universitario. En M.D. Valadez., J. Betancourt., y M.A. Zavala (Eds.), *Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención. Una perspectiva para docentes* (pp. 257-278). Manual Moderno.
- Flores, M., y Martínez, Á. (2021). Las necesidades del alumnado con altas capacidades intelectuales y las medidas de atención educativa. En M. Fernández-Molina (Ed.), *Mentoría y altas capacidades intelectuales. Modelos y experiencias prácticas* (pp. 25-44). Pirámide.
- Gagné, F. (2020). *Differentiating Giftedness from Talent*. Routledge.
- Gómez-Arízaga., y Conejeros-Solar. (2013). Am I That Talented? The experiences of gifted individuals from diverse educational backgrounds at the postsecondary level, *High Ability Studies*, 24(2), 135-151. <https://doi.org/10.1080/13598139.2013.838898>
- Gómez-Puerta, M., Rodríguez Rodríguez, R. y Chiner, E. (2023). *Guía de recomendaciones para la atención del alumnado universitario con altas capacidades intelectuales*. Limencop.
- González, A., y Gómez, M. (2022). Perfeccionismo y género en adolescentes de altas capacidades. *Talincrea*, 9(17). 88-98.<https://doi.org/10.32870/talincrea.v9i1.45>
- Grugan, M.C., Hill, A.P., Madigan, D.J. et al. Perfectionism in Academically Gifted Students: A Systematic Review. *Educ Psychol Rev* 33, 1631–1673 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09597-7>
- Hammon, McBee, M., y Hebert, T. (2007). Exploring the motivational trajectories of gifted university students. *Roeper Review*, 29, 197–205. <https://doi.org/10.1080/02783190709554409>
- Hanna, D., y Gyarmathy, E. (2023). *Gifted Children and Adolescents Through the Lens of Neuropsychology*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-22795-0>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of personality and social psychology*, 60(3), 456. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Huguet, P., Dumas, F. y Marsh, H.(2009). Clarifying the Role of Social Comparison in the Big-Fish-Little-Pond Effect (BFLPE): An Integrative Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(1), 156-170. <https://doi.org/10.1037/a0015558>
- Jung, J.Y. (2019). The Career Development of Gifted Students. En: Athanasou, J.A., Perera, H.N. (eds), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 325–342). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25153-6_15
- Kahyaoglu, M. (2013). A comparison between gifted students and non-gifted students' learning styles and their motivation styles towards science learning. *Educational Research and Reviews*, 8, 890-896. <http://www.academicjournals.org/ERR>

- Kerr, B. A. (1991). *A handbook for counseling the gifted and talented*. American Association for Counseling and Development.
- Mambetalina, A., Nurkeshov, T., Satanov, A., Karkulova, A., y Nurtazanov, E. (2023). Designing a methodological system for the development and support of gifted and motivated students. *Frontiers in Psychology*, 14 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1098989>
- Mammadov, S., Cross, T. L., & Olszewski-Kubilius, P. (2021). A Look Beyond Aptitude: The Relationship Between Personality Traits, Autonomous Motivation, and Academic Achievement in Gifted Students. *Roeper Review*, 43(3), 161–172. <https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1923595>
- Martín-Sabina, T. (2022). *Estudio sobre las diferencias existentes entre las variables Perfeccionismo y Afrontamiento respecto al Género*. [Trabajo fin de master, Universidad de La Laguna]. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/32014>
- Meiri, E. (2024). Neurotic Perfectionism and Its Correlation with Psychological Resilience among a Sample of University Students. *Journal of Ecohumanism*, 3(8), 13937. <https://doi.org/10.62754/joe.v3i8.6538>
- Millward, P.; Wardman, J.; Rubie-davies, C. (2016). Becoming and being a talented undergraduate student. *Higher Education Research & Development*, 36(6), 1242-1255. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1144569>.
- Mofield, EL, y Parker Peters, M. (2015). La relación entre el perfeccionismo y la sobreexcitabilidad en adolescentes superdotados. *Revista para la Educación de los Superdotados*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1177/0162353215607324> (Trabajo original publicado en 2015).
- Mofield, E., Parker Peters, M., y Chakraborti-Ghosh, S. (2016). Perfeccionismo, afrontamiento y bajo rendimiento en adolescentes superdotados: Orientaciones de evitación vs. de aproximación. *Ciencias de la Educación*, 6(3), 21. <https://doi.org/10.3390/educsci6030021>
- Moreno, M., & Ratinaud, P. (2022). *Manual para el usuario IRaMuTeQ*. <http://www.iramuteq.org/documentation>
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological wellbeing: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-18.
- Neumeister, K.L., Williams, K.K., y Cross, T.L. (2009). Gifted high-school students' perspectives on the development of perfectionism. *Roeper Review*, 31(4), 198-206. <https://doi.org/10.1080/02783190903177564>
- Osenk, I., Williamson, P., & Wade, T. D. (2020). Does perfectionism or pursuit of excellence contribute to successful learning? A meta-analytic review. *Psychological Assessment*, 32(10), 972–983. <https://doi.org/10.1037/pas0000942>
- Paredes, K. F., Mancilla-Díaz, J. M., Rayón, G. Á., Arévalo, R. V., y Aguilar, X. L. (2010). Estructura factorial y consistencia interna de la Escala Multidimensional de Perfeccionismo. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(2), 143-149.
- Parra, M.C. (2021). *Perfil del estudiante universitario latinoamericano*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378123.locale=es>
- Pérez Pulido, Ignacio, Torres Aceves, Alondra, & Zamora Betancourt, María del Rosario. (2021). Rendimiento académico y clima escolar en bachillerato. *Innovación educativa*, 21(86), 11-25. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1665-26732021000200011&lng=es&nrm=i-so&tlng=en
- Perrone, K. M., Jackson, Z. V., Wright, S. L., Ksiazak, T. M., & Perrone, P. A. (2007). Perfectionism, Achievement, Life Satisfaction, and Attributions of Success among Gifted Adults. *Advanced Development*, 11, 106-123. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/perfectionism-achievement-life-satisfaction/docview/197461724/se-2>
- Pfeiffer, S. I. (2015). Tripartite Model of Giftedness and Best Practices in Gifted Assessment. *Revista de Educación*, 368, 66-95. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-293>
- Pfeiffer, S., & Prado, R. (2018). Counseling the Gifted: Current Status and Future Prospects. In *Handbook of Giftedness in Children*. Psychoeducational Theory, Research, and Best Practices, 2nd ed. Edited by Steven I. Pfeiffer. Springer, pp. 299-313.
- Postigo, Á., Cuesta, M., García-Cueto, E., González-Nuevo, C. y Muñiz, J. (2021). Grit assessment: Is one dimension enough? *Journal of Personality Assessment*, 103(6), 786-796. <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1848853>
- Preckel, F., Schmidt, I., Stumpf, E., Motschenbacher, M., Vogl, K., Vsevolod, S. y Schneider, W. (2019). High-Ability Grouping: Benefits for Gifted Students' Achievement Development Without Costs in Academic Self-Concept. *Child Development*, 90(4), 1185-1201. <https://doi.org/10.1111/cdev.12996>
- Quintero, R., y Aguirre, T. (2024). Diferencias de personalidad en función del género y las altas capacidades intelectuales. *Talincrea*, 11(21), 4–17. <https://doi.org/10.32870/talincrea.v11i1.174>
- Reis S. M., McGuire J. M., y Neu T. W. (2000). Compensation strategies used by high-ability students with learning disabilities who succeed in college. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), 123–134. <https://doi.org/10.1177/001698620004400205>
- Relwani, J., y González, A. (2024). CI, grit, compromiso académico y su relación con el rendimiento académico, *TALINCREA* 11(21), 18-26.

- Reynolds, C. R. y Kamphaus, R. W. 2009. RIAS. Reynolds Intellectual Assessment Scales (P. Santamaría y I. Fernández-Pinto, adaptadores). Madrid: TEA Ediciones.
- Rodrigues de Souza, A., Rosselló, E., & Borges, Á. (2023). Altas capacidades em adultos: análise do diagnóstico e da resposta educative. *Educação Por Escrito*, 14(1), e43300. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2023.1.43300>
- Rodríguez-Naveiras, E., Morín, L., Aguirre, T y Borges, A. (2025). Gender, perfectionism, and long-term goals in adolescents. *Quality & Quantity*, 60(2), <https://doi.org/10.1007/s11135-025-02151-5>
- Sampson, J. P., y Chason, A. K. (2008). Helping gifted and talented adolescents and young adults. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley Nicpon (Eds.), *Handbook of giftedness in children: Psycho-educational theory, research and best practices* (pp. 327–346). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_17
- Sánchez-Sánchez, F., Santamaría, P., y Solar, M. (2020). *Matrices RRHH, Test de Inteligencia para la Identificación del Talento y el Potencial de Aprendizaje*. TEA Ediciones.
- Sand, L., Bøe, T., Shafran, R., Stormark, K. M., & Hysing, M. (2021). Perfectionism in adolescence: Associations with gender, age, and socioeconomic status in a Norwegian sample. *Frontiers in public health*, 9, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.688811>
- Silverman, L. K. (2007). Perfectionism: The crucible of giftedness. *Gifted Education International*, 23(3), pp. 233–245. <https://doi.org/10.1177/026142940702300304>
- Sotardi, V. A., y Dubien, D. (2019). Perfectionism, wellbeing, and university performance: A sample validation of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS) in New Zealand. *Personality and Individual Differences*, 143, 103–106. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.023>
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2008). Evaluation of a classroom based training to improve self-regulation in time management tasks during homework activities with fourth graders. *Metacognition Learning*, 3, 207–230 <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9027-z>
- Strahan, E. Y. (2003). The effects of social anxiety and social skills on academic performance. *Personality and Individual Differences*, 34, 347-366. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0191-8869\(02\)00049-1](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0191-8869(02)00049-1)
- Tassel-Baska, V. (2016). *Programa y plan de estudios para los alumnos con altas capacidades: ¿Qué aspectos son imprescindibles?* <https://altascapacidadesrioja.com/>
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Universidad de Guadalajara. (2017). *Reglamento General de Ingreso de Alumnos de la Universidad de Guadalajara*. https://secgral.udg.mx/sites/default/files/Normatividad_general/reglamentogralinalumnos.pdf
- Wholuba B. H. (2014). *Examination of the motivation for learning of gifted and non-gifted students as it relates to academic performance* [Doctoral dissertation]. Retrieved from <http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:185339/datastream/PDF/view>

Esta obra está bajo: Creative commons attribution 4.0 international license. El beneficiario de la licencia tiene el derecho de copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas siempre y cuando reconozca y cite la obra de la forma especificada por el autor o el licenciente.

