



Análisis de las mentorías universitarias para alumnado con altas capacidades intelectuales: un estudio cualitativo del programa ZUR-EKIN

Analysis of university mentoring for students with high intellectual abilities: a qualitative study of ZUR-EKIN program

Miryam **Martínez-Izaguirre**¹

Universidad de Deusto. Departamento de Educación. Bilbao, España

Arantza **Arruti Gómez**

Universidad de Deusto. Departamento de Educación. Bilbao, España

Alexander **Álvarez González**

Universidad de Deusto. Departamento de Educación. Bilbao, España

RESUMEN²

La personalización educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales (AACI) continúa generando debate entre los profesionales de la educación, persistiendo una tendencia a priorizar modalidades de intervención aisladas, a pesar de la evidencia que respalda los beneficios de su combinación. En este contexto, este estudio tiene un triple objetivo: analizar las principales diferencias entre el programa de mentoría universitaria ZUR-EKIN y otras respuestas educativas recibidas por el AACI de Educación Secundaria; identificar los beneficios percibidos por el alumnado AACI y sus mentores; y analizar las variables del programa que responden a las necesidades educativas de este alumnado, y que lo configuran como podrían hacer del mismo una intervención educativa de valor. Se adopta un enfoque metodológico cualitativo de carácter interpretativo-comprensivo, mediante la realización de un grupo focal en el que participaron 12 personas, 7

¹ *Correspondencia:* Miryam Martínez-Izaguirre. Correo-e: miryam.martinez@deusto.es

² *Fuente de financiación:* Departamento de Educación del Gobierno Vasco.

mentees y 5 mentores. El análisis de los discursos a través de ATLAS.ti pone de manifiesto que el programa de mentoría universitaria ZUR-EKIN se configura como una modalidad de intervención integral que combina la aceleración, el enriquecimiento curricular, el agrupamiento y la orientación profesional. Los resultados evidencian que el programa permite avanzar en el aprendizaje al ritmo de las posibilidades del AACI mediante contenidos de grados universitarios que elevan el nivel de reto; favorece la profundización conceptual y el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior y competencias emprendedoras. También contribuye al desarrollo de habilidades colaborativas y sociales en un contexto de iguales; y promueve el autoconocimiento y la orientación profesional. Por ello, el programa ZUR-EKIN se perfila como una intervención eficaz para personalizar la respuesta educativa al alumnado con altas capacidades en Educación Secundaria, promoviendo su desarrollo académico, socioemocional y vocacional.

Palabras clave: mentoría; enseñanza secundaria; enseñanza acelerada; talento; capacidad cognitiva; investigación cualitativa.

ABSTRACT

Personalised education of gifted students (GS) continues to generate debate among education professionals, with a persistent tendency to prioritise isolated intervention methods, despite evidence supporting the benefits of combining them. In this context, the study has a threefold objective: to analyse the main differences between the ZUR-EKIN university mentoring programme and other educational responses received by GS in secondary education; to identify the benefits perceived by students and mentors; and to analyse the variables of the programme that respond to the educational needs of these students, that make it a valuable educational intervention. A qualitative interpretative-comprehensive methodological approach is adopted, through the implementation of a focus group in which 12 people participated, 7 mentees and 5 mentors. The analysis of the discussions using ATLAS.ti shows that the ZUR-EKIN university mentoring programme is a comprehensive intervention that combines acceleration, curriculum enrichment, grouping and career guidance. The results show that the programme enables learning to progress at the pace of the GS' possibilities through university-level content that raises the level of challenge; it promotes conceptual depth and the development of higher-order cognitive skills and entrepreneurial competencies. It also contributes to the development of collaborative and social skills in a peer context and promotes self-awareness and career guidance. Therefore, the ZUR-EKIN programme emerges as an effective intervention for personalising the educational response to gifted students in secondary education, promoting their academic, socio-emotional and vocational development.

Key Words: mentorship; secondary education; accelerated course; talent development; cognitive ability; qualitative research.

Cómo citar este artículo:

Martínez-Izaguirre, M, Arruti Gómez, A., & Álvarez González, A. (2026). Análisis de las mentorías universitarias para alumnado con altas capacidades intelectuales: un estudio cualitativo del programa ZUR-EKIN. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 37(2), 115-131. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.37.num.2.2026.46469>

Introducción

La literatura científica actual ofrece evidencia sólida sobre las implicaciones que conlleva la manifestación diferencial de la inteligencia asociada a las altas capacidades intelectuales (ACI), tanto a nivel personal como en los ámbitos socioemocional, académico y profesional. Asimismo, han evolucionado los modelos que comprenden la naturaleza de las ACI y cómo éstas pueden llegar a expresarse. En esta línea, el avance que supuso el *Talent Development Mega Model* (TDMM) (Subotnik et al., 2011), invita a considerar el cultivo deliberado del potencial intelectual del alumnado con ACI (en adelante AACI) desde la infancia, para avanzar, desde la experiencia, hacia logros competenciales intermedios, y alcanzar la eminencia en la adultez.

Al albor de que un CI alto en la infancia no garantiza el éxito, se precisa desarrollar habilidades específicas transferibles. Esto implica facilitar al AACI oportunidades para el desarrollo y retroalimentación a través de experiencias vitales y propuestas educativas que consoliden catalizadores personales esenciales (Gagné, 2015), como la motivación y el compromiso con la tarea, la autorregulación, la persistencia ante el fracaso y la autoeficacia. De hecho, son estos aspectos los que, ante capacidad y conocimiento similar, marcan la diferencia en el avance hacia logros más altos (Worrell et al., 2021).

En este contexto, la identificación temprana sigue siendo necesaria y se precisa su mejora para contemplar perfiles intelectuales con ACI aún difíciles de reconocer (Sims y Sims, 2025). La intervención educativa merece también especial atención (Marsili et al., 2023), porque a veces no supera la planificación y otras no responde a las necesidades reales (Hernández y Navarro, 2021). Además, no se trata sólo de formar al AACI académicamente, sino de hacerlo también como personas empáticas, con principios éticos y morales, visión comunitaria y capacitarles para contribuir significativamente a la sociedad (Elias et al., 2025), como ciudadanos activos con mentalidad transformadora, que es lo que la sociedad necesita (Sternberg, 2024).

Sin embargo, la personalización educativa del AACI sigue generando inquietud entre profesionales de la educación, y persiste la tendencia implícita a posicionarse a favor de una sola modalidad de intervención: aceleración vs. enriquecimiento, enriquecimiento en el aula vs. agrupamiento, enriquecimiento curricular vs. extracurricular; dificultando un abordaje flexible y centrado en las necesidades individuales del alumnado (Elias et al., 2025; Marsili et al. 2023). Esta elección autoimpuesta deriva de falsas creencias sobre sus incompatibilidades, reforzadas por investigaciones que las estudian por separado, dificultando una comprensión integrada y contextualizada de la respuesta educativa. Y si la falta de experiencia con AACI genera inseguridad en los docentes, la errónea idea de tener que elegir entre modalidades de intervención, diluye todo propósito de actuación.

Sin embargo, los estudios de Gronostaj et al. (2016) y Kim (2016) acerca de los beneficios que aportan las diversas modalidades de intervención, inciden en su complementariedad. Más aún, la combinación de intervenciones se vislumbra como especialmente fructífera en la atención a las necesidades del AACI.

En otro orden, las propuestas educativas han de considerar la variabilidad existente en la manifestación del potencial intelectual entre AACI; tanto en lo que a particularidades neurobiológicas comunes se refiere, como a factores ambientales como la estimulación cognitiva o el uso de estrategias metodológicas adecuadas (Desvaux et al., 2024), que generan procesos de aprendizaje diferentes.

A este respecto, toda intervención requiere procesos de personalización que garanticen su idoneidad y el cumplimiento de determinadas premisas que contribuirán a transformarlas en experiencias altamente valiosas para el alumnado (Barbier et al., 2022). Se trata de respetar el ritmo de aprendizaje del AACI, ajustando los niveles de reto a sus posibilidades; así como de enriquecer sus aprendizajes partiendo de áreas de interés, ampliando y profundizando el currículum ordinario, desde el punto de vista del contenido como del desarrollo de habilidades cognitivas de orden

superior y de habilidades psicosociales. También supone ofrecer experiencias de aprendizaje que orienten la mirada al exterior, hacia retos del ser humano, promoviendo avances que contribuyan a un bien común. Además, compartir experiencias educativas colaborativas que contribuyan al crecimiento personal y social y descubrir áreas de conocimiento alineadas con las propias capacidades, aprovechando al máximo el propio potencial para realizar futuras aportaciones de valor.

Entre las opciones educativas en las que confluyen todos esos aspectos, sobresalen las mentorías universitarias para alumnado de Educación Secundaria con ACI, principalmente, por su potencial para responder a sus necesidades durante esta etapa educativa (Fernández-Molina, 2021; Martínez-Izaguirre, 2025).

Fruto de la colaboración entre la Universidad de Deusto (UD) y el Gobierno Vasco, nace el programa ZUR-EKIN: una propuesta educativa de mentoría universitaria cuyo propósito es contribuir a la mejora de la calidad e inclusión educativa del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato con ACI de los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Este programa se implementa por primera vez en el curso 2023-24 en la UD a través de tres fases.

En la primera, orientada a diseñar y difundir el programa; se llevaron a cabo las siguientes acciones: presentación del programa, selección y formación de mentores voluntarios, definición de las diferentes propuestas de mentorías centradas en contextos reales donde prima la indagación e investigación por parte del AACI y difusión entre los centros educativos de la CAPV. Finalmente, asignación de *mentees* a mentores.

En la segunda fase, destinada a la implementación del programa; se celebró una sesión inicial en el campus de Bilbao de la UD, para dar a conocer la experiencia. También, se realizaron sesiones de coordinación y seguimiento del grupo de mentores, fomentando el contraste e intercambio de ideas, y su enriquecimiento como grupo de iguales.

En la tercera fase se celebró una jornada de cierre del proceso. El AACI presentó los resultados de los proyectos desarrollados con el apoyo de sus mentores a una audiencia conformada por familias, educadores, *mentees* y responsables del Departamento de Educación del Gobierno Vasco y de la Facultad de Educación y Deporte de la UD.

Con el fin de contrastar los posibles beneficios del programa ZUR-EKIN y el modo en que la propuesta pudiera resultar una experiencia de éxito, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué beneficios percibe el alumnado y sus mentores en la experiencia de mentorías ZUR-EKIN? ¿Qué necesidades educativas son abordadas y qué aspectos son esenciales para garantizar el éxito de la experiencia?

Dichas preguntas nos llevaron a abordar tres objetivos principales:

1. Analizar las principales diferencias que el grupo de AACI encuentra entre el programa ZUR-EKIN y otras respuestas educativas recibidas.
2. Identificar los beneficios que el grupo de AACI y mentores del programa ZUR-EKIN revelan.
3. Analizar las variables del programa ZUR-EKIN que responden a las necesidades educativas del AACI, y que podrían hacer del programa ZUR-EKIN una intervención educativa valiosa.

Método

El estudio tuvo un enfoque cualitativo. Su interés era fundamentalmente interpretativo-comprensivo, ya que pretendía comprender los significados y valoraciones que los actores principales atribuyen a la intervención educativa vivida a partir de su experiencia compartida. De manera complementaria, incorporaba un enfoque exploratorio al tratarse de un ámbito poco investigado.

Técnica

Frente a las limitaciones que presentan técnicas como los cuestionarios, las entrevistas individuales y las observaciones para recoger, respectivamente, la riqueza del discurso, la interacción entre participantes y las valoraciones o percepciones compartidas, se optó por la técnica del grupo focal (GF). La idoneidad de esta técnica radica en su capacidad para conocer la interpretación que los participantes hacían de la experiencia, así como en favorecer la interacción y la construcción compartida del discurso, permitiendo la emergencia de ideas colectivas, percepciones y creencias.

De hecho, la elección del GF se fundamenta en las posibilidades que ofrecen las conversaciones (Benavides-Lara et al., 2022; Freidin, 2016) y que las personas participantes pueden influirse mutuamente, provocando el desarrollo de ideas diferentes a las que generan las entrevistas y los cuestionarios individuales (Benavides-Lara et al., 2022; Farnsworth y Boon, 2010; Murdoch et al., 2010). Esto permite el desarrollo de perspectivas complejas y enriquecidas.

Muestra

Durante el curso académico 2023-24, participaron 49 AACI de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de centros educativos de la CAPV y 8 docentes investigadores adscritos a diferentes facultades de la UD en el programa ZUR-EKIN. La oferta del programa fue enviada a todos los centros de la CAPV. Para participar en el programa se establecieron como criterios de inclusión los siguientes: estar identificado con altas capacidades y estar cursando 3º o 4º de la ESO o 1º de Bachillerato. Ante este criterio 49 estudiantes participaron en el programa (63.3% hombres y 36.7% mujeres). En el caso del grupo de mentores, 8 docentes (50% hombres y 50% mujeres) de la Universidad de Deusto distintas áreas participaron para compartir su experiencia.

Siguiendo las recomendaciones de Donaduzzi et al. (2015) y Rodas y Pacheco (2020) para la constitución de los GF, se les invitó a colaborar de manera libre y voluntaria. Se estableció como máximo un alumno por tipo de mentoría, para visibilizar las diferentes experiencias. El grupo de participantes fue seleccionado de entre aquellos que se presentaron voluntarios y quienes fueron propuestos por su potencial para aportar, garantizando así el máximo aprovechamiento de la comunicación establecida y una visión lo más amplia posible. El grupo fue moderado por una persona experta en ACI.

El GF se compuso finalmente de 7 estudiantes (*mentees*) con una edad media de 15.14 (D.T.=1.07) con cuatro alumnos y tres alumnas; y 5 docentes (mentores) con una edad media de 45.00 (D.T.=14.78) con cuatro mujeres y un hombre.

Procedimiento

Tras el cierre del programa ZUR-EKIN, tuvo lugar el GF donde estudiantes y mentores compartieron sus percepciones sobre las mentorías universitarias. El GF se realizó de manera presencial para optimizar la fluidez de la comunicación (Tausch y Menold, 2016).

Para su implementación, siguiendo las recomendaciones de Escobar y Bonilla-Jimenez (2009), se diseñó el guion de una entrevista semiestructurada con preguntas abiertas, contrastado con 2 expertos en el área. El desarrollo del GF comenzó con la bienvenida y los agradecimientos de participación. Tras ello, se informó sobre el objetivo del estudio y la recogida de datos, destacando la figura de la moderadora como facilitadora del proceso, guía de la sesión y quién realizaría las preguntas. La moderadora explicó la dinámica y aclaró que no se esperaban respuestas correctas o incorrectas, sino las ideas y consideraciones propias sobre la experiencia vivida. Se subrayó la importancia de la participación de cada persona, y de no hacerlo simultáneamente para facilitar la transcripción posterior.

La moderadora experta tuvo un papel relevante. Permitió dinamizar la interacción, generar un clima de confianza. Además, el conocimiento de la experiencia, del contexto de aplicación y su *expertise* en el tema favorecieron la formulación de preguntas significativas. La reconducción del discurso fue posible gracias a su capacidad interpretativa del discurso en directo. Este estudio fue aprobado por el Comité de Ética de la UD. Se garantizó la confidencialidad y el anonimato de las personas participantes, y se contó con su consentimiento informado, la aprobación para su videograbación, y el uso de la información obtenida con fines de investigación. Una vez finalizado el GF, se procedió a la transcripción de la información recogida y a su codificación. El análisis de los datos se realizó de manera iterativa y simultánea a la recogida de la información, utilizando el software ATLAS.ti (versión 24) como herramienta de apoyo para la organización y sistematización del corpus. En una primera fase, se llevó a cabo una codificación abierta e inductiva, asignando códigos a unidades significativas del discurso. En una primera revisión, se identificaron 7 categorías y un total de 73 códigos, que se correspondían con las temáticas tratadas en el GF. Posteriormente, los códigos fueron revisados, refinados y agrupados atendiendo a su similitud conceptual y a su relación con los objetivos del estudio, dando lugar a categorías analíticas de nivel superior. ATLAS.ti permitió identificar reiteraciones, coocurrencias y relaciones entre códigos, facilitando la construcción progresiva de las categorías. De ello se obtuvieron 5 categorías y se redujo a 29 el número de códigos: *Beneficios percibidos*, *Satisfacción percibida*, *Diferencias percibidas por el mentor* en el acompañamiento al alumnado ACI frente a alumnado de grado, *Diferencias percibidas por el AACI* entre la experiencia escolar y la mentoría universitaria, y *Estrategias metodológicas utilizadas*. A medida que avanzaba el análisis, el sistema de códigos se estabilizó y no emergieron nuevas categorías relevantes, considerándose alcanzada la saturación teórica, por lo que se estimó suficiente el *focus group* realizado para abordar los objetivos propuestos.

El rigor cualitativo del estudio se ha asegurado mediante la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confirmabilidad. La credibilidad se favoreció con el *focus group* de actores implicados, moderado por un experto y con análisis inductivo hasta la saturación teórica. La transferibilidad ha sido promovida mediante la descripción detallada del contexto, la intervención y los participantes; la dependencia mediante el análisis sistemático y trazable en ATLAS.ti. y la confirmabilidad mediante las citas textuales y registro del proceso analítico, asegurando que las interpretaciones surgieran de los datos.

Resultados

A continuación, se exponen los principales resultados, organizados según el análisis de frecuencia de los códigos obtenidos, para después, abordarlos atendiendo a los objetivos del estudio.

Distribución y frecuencia de los códigos en el corpus analizado

Tras analizar los 29 códigos generados, destacan 5 que presentan una mayor frecuencia durante el GF. El más repetido es *Respuesta a intereses*, que refleja el modo en que el proceso de mentorías responde a las inquietudes del alumnado participante. El código *Aprendizaje* se posiciona como el segundo más relevante, reforzando el valor educativo de la mentoría, y alineándose con los objetivos que esta persigue. El código *Compromiso con el aprendizaje*, de alta frecuencia, visibiliza el posicionamiento del alumnado ante la tarea desarrollada en las mentorías, y aparece muy unido al código *Motivación*, que es un código muy recurrente entre los mentores. Finalmente, destaca el código *Curiosidad*, presente especialmente en el discurso de los mentores. No en vano, uno de los objetivos del programa ZUR-EKIN es dar respuesta y fomentar la curiosidad de manera que se activen procesos de aprendizaje que optimicen el aprovechamiento del potencial intelectual.

Analizadas por separado la frecuencia de aparición de los códigos, entre los mentores, el código más repetido es *Motivación*, tanto la propia como la referida al AACI. Entre el grupo de *mentees* destaca su propia *Satisfacción* con el programa y las *Relaciones* generadas con sus pares. Ambos aspectos resultan relevantes por su impacto en el desarrollo y bienestar del AACI. También destaca el código *Novedad*, refiriéndose a los nuevos contenidos abordados, en forma de reto y de manera práctica.

El análisis de coocurrencia de los códigos refleja dos situaciones que se desmarcan del resto. Por un lado, hay una amplia coocurrencia entre *Compromiso con el aprendizaje* y *Curiosidad*, siendo ésta última, motor y fuente de expresión de motivación en el alumnado, y que desencadena alta implicación y dedicación en las acciones desarrolladas en la mentoría. Por otro lado, se da una alta relación entre *Interés por aprender* y *Respuesta a intereses*, destacando la oportunidad que ofrecen las mentorías universitarias para, en base a los intereses y las necesidades del AACI, darles respuesta y satisfacerlas.

Análisis temático vinculado a los objetivos del estudio

En relación con el primer objetivo, en la Tabla 1 se recogen las principales diferencias que se reconocen entre el programa ZUR-EKIN y otras respuestas educativas recibidas.

Tabla 1
Diferencias percibidas por el alumnado entre la experiencia escolar y la mentoría universitaria

Aspectos	Centro escolar	Mentoría universitaria
Comprensión docente / Conocimiento de	“Llegar a aburrirse puede tener también que ver con que haya profesores que no te entiendan, que es totalmente normal...”	“En parte me he sentido muy a gusto en este programa, ya que en parte he sentido un poco el contraste. Con la mentora me

las características y necesidades del alumnado con ACI	no voy a decir que me aburra todo el rato, pero hay clases en las que sí me pasa eso...para entenderlo, pues creo que es bastante necesario que los profesores estén dispuestos a entender la situación también. Para poder arreglarlo de alguna forma" (<i>Mentee 1</i>)	he sentido super bien en clase, en las tutorías y todo, y en parte también se nota eso" (<i>Mentee 1</i>).
Curiosidad e intereses del AACI	"En el cole, si haces una pregunta, no te echan la bronca, pero como que igual la siguiente vez no hago la pregunta, porque estoy como interrumpiendo" (<i>Mentee 6</i>)	"Pero cuando estaba en las mentorías con la mentora 5, siempre que hacía preguntas, decía – qué buena pregunta, y me respondía. Iba como dirigiendo un poco lo que veíamos en función de lo que yo mostraba más interés, o lo que me preocupaba más. Entonces, me ha parecido como que ha dejado que pudiera expresar mi curiosidad, y así aprender más de lo que interesaba" (<i>Mentee 6</i>)
Contenido de aprendizaje	"En el colegio, pues, das unas cosas" (<i>Mentee 4</i>)	"Pero aquí me he encontrado con otros temas que no había casi visto en mi vida, pero gracias al Mentor 3, que lo ha explicado todo para que nosotros podamos entenderlo, nos ha facilitado poder aprender y poder entender todas estas cosas nuevas" (<i>Mentee 4</i>)
Aprendizaje colaborativo	"En el colegio normalmente me gusta hacer a mí las cosas, controlarlas yo" (<i>Mentee 5</i>)	"Aquí he aprendido a dar a los demás también más responsabilidad" (<i>Mentee 5</i>)

Fuente: Elaboración propia

En relación con las diferencias que los mentores perciben entre la interacción con sus *mentees* y el alumnado de grado, por una parte, se percibe por parte del grupo de *mentees* alta motivación, interés por aprender y compromiso con el aprendizaje:

"El alumnado venía con un interés previo, superior al alumnado que tenemos en las aulas normales de grado, quizás porque la temática que elegían era la que más les encajaba, la que más les interesaba" (*Mentora 2*).

"Tienen una capacidad de trabajo y una confianza enormes" (*Mentora 4*).

"Mi formación básica es Derecho. Entonces, pues a ver, cuando nos ha tocado ver alguna norma, pues decimos Dios mío de mi vida. Pero cuando le digo a la *Mentee 6*, vamos a leer una norma, dice: a sí, sí, quiero ver una norma. ¿Y cómo se llaman las normas? ¿Y qué partes tienen? Y yo decía, ¡uy! A los míos, a veces de 1º, les tienes que decir: pero ¿ya has mirado el código? ¿Ya has hecho...?" (*Mentora 5*).

Por otra, se observa mayor flexibilidad docente:

"El primer día, de lo que yo tenía preparado en el fondo de armario, vi una parte muy pequeña porque me preguntaba. Y cada pregunta era mejor, más interesante, y yo decía, bueno, por aquí, por dónde voy yendo. Es un momento también muy interesante" (*Mentora 5*).

"Al final, creo que en la universidad estamos acostumbrados a trabajar de un modo y por medio de este proyecto lo hemos hecho de manera más flexible, me he adaptado a los intereses que tenían los estudiantes" (*Mentora 1*).

A continuación, se presentan aspectos relacionados con la metodología empleada en las mentorías, que han incidido positivamente en el AACI: “no es tanto qué he aprendido sino cómo he aprendido. A mí me ha gustado mucho su modo de enseñar” (*Mentee 1*).

Con relación al enriquecimiento compartido:

“Algo en lo que tendríamos muchísimas dificultades, de no ser por profesionales que nos ayudan” (*Mentee 7*).

“He aprendido de ellos, de sus consultas, de sus dudas, yo creo que eso es lo que me voy a llevar fundamentalmente” (*Mentora 1*).

Respecto al contenido académico trabajado (nuevo, retador y avanzado):

“En mi caso fue todo bastante nuevo. Había algunas cosas que sí las podía deducir, pero fue todo bastante nuevo”. “Es una formación bastante interesante porque profundiza en temas que no podemos aprender por nuestra cuenta” (*Mentee 7*).

“Estar con perfiles diferentes porque al final estoy acostumbrada a estar con alumnado de últimos cursos, de 4º curso, que ya son más mayores por edad, y por ello, ha sido un reto para mí y he aprendido mucho de ellos” (*Mentora 1*).

“Uno de los mayores retos que he tenido era, en mi caso, por ejemplo, adaptar los contenidos de algo que me parecía muy interesante pero que al final eran de 4º o 3º de carrera, para gente que no tenía experiencia en ese ámbito” (*Mentor 3*).

“Cómo dar cabida, cómo dar respuesta a todos a la vez” (*Mentor 3*).

Otro aspecto ha sido la flexibilidad:

“Siempre que hacía preguntas, decía – qué buena pregunta, y me respondía. Iba como dirigiendo un poco lo que veíamos en función de lo que yo mostraba más interés, o lo que me preocupaba más” (*Mentee 6*).

“Les he dado mucha libertad a ellos, de ir planteando los temas que más les preocupaban, ir eligiendo pues entre los que más les preocupaban les gustaría trabajar más. No siempre elegían aquel en el que te sentías más preparado para mentorizar, pero bueno, yo les he intentado mostrar que, hasta en áreas que desconocemos, podemos avanzar siempre juntos” (*Mentora 4*).

“El primer día, de lo que yo tenía preparado en el fondo de armario, vi una parte muy pequeña porque me preguntaba. Y cada pregunta era mejor, más interesante, y yo decía, bueno, por aquí, por dónde voy yendo. Es un momento también muy interesante” (*Mentora 5*).

También se ha subrayado la importancia de hacer uso de proyectos reales:

“Mediante este taller me he dado cuenta de que es mucho más de lo que yo pensaba, y, sobre todo, que es como más atractivo y más práctico también” (*Mentee 2*).

“Para mí, el reto era también si ellos asumían la posición. Si se ponían en la posición de directivos de empresas, y de poder hacer algo distinto, y para mí la verdad es que la sorpresa es que en 5 sesiones lo han hecho y lo han cumplido con creces. Y cuando les ves haciendo la presentación, dices aquí hay madera de directivo” (*Mentora 4*).

También es notorio la influencia de los agrupamientos:

“Es muy interesante las personas que conoces aquí. Son personas que son muy similares a ti, que tienen la misma curiosidad que tú tienes y que tienen las mismas ganas de aprender sobre los temas que a ti te gustan” (*Mentee 7*).

“Cuando la curiosidad, las ganas. de aprender, el interés, son superiores a la media, yo creo que en todas las instituciones tenemos un problema. Y es, cómo les damos, cómo les ofrecemos esa posibilidad de ir por delante de su grupo sin que el resto del grupo se sienta pues como sobrepasado” (Mentora 4).

Respecto a la orientación profesional:

“Hemos aprendido, a mí, por ejemplo, lo que a mí me gusta, y lo que me gustaría estudiar. Además, nos hemos informado más y lo que en algún futuro me gustaría dedicarme” (Mentee 3).

“Esta propuesta es muy interesante para, como ellos han dicho, engancharse y darse cuenta de las cosas que les pueden interesar en un futuro” (Mentora 2).

La Tabla 2, recoge satisfacción y beneficios que reporta la participación en el programa ZUR-EKIN.

Tabla 2

Nivel de satisfacción y beneficios percibidos por mentees y mentores

Mentees	Mentores
Satisfacción-Elevado nivel	
“Para mí ha sido una experiencia muy buena. Me he sentido bien y he aprendido mucho”, “con la mentora me he sentido super bien” (Mentee 1) “Si hubiera podido me hubiera apuntado en todas, pero como no puedo estar a la vez en 10 sitios, pues no” (Mentee 5) “Animo a todo el mundo a que se apunte el año que viene. Yo mismo, si pudiese, me apuntaría” (Mentee 7)	“Ha sido un placer tomar parte en este proyecto” (Mentora 1), “Para mí ha sido una experiencia increíble, de positiva” (Mentora 4), “Para nosotros es una satisfacción plena el ver realmente cómo hay estudiantes que valoran nuestro trabajo y que hacen que nos sintamos tan bien en el aula”, “han sido 5 maravillosas sesiones de disfrute absoluto” (Mentora 5)
Beneficios	
Respuesta educativa personalizada, respetando su curiosidad y adaptada a los intereses	
“Me ha ayudado a darme cuenta que esta área me interesa de verdad” (Mentee 1) “Ha dejado que pudiera expresar mi curiosidad, y así aprender más de lo que me interesaba” (Mentee 6). “La mentoría sobre cómo ser un buen abogado me ha llamado muchísimo la atención. Si pudiese hacer otro año, lo haría” (Mentee 3) “Ha dejado que pudiera expresar mi curiosidad, y así aprender más de lo que interesaba. Entonces eso, como que he quedado con la idea de que hacer preguntas está bien” (Mentee 6)	“Me he adaptado a los intereses que tenían los estudiantes” (Mentora 1), “Preguntaban, preguntaban y preguntaban porque sentían que les íbamos a dar respuesta a aquello que igual en el colegio no les daban respuesta, o que en casa no podían darles respuesta como la necesitaban. “En estos talleres se podía dar respuesta a las dudas que se les generaban” (Mentora 2). “En cuanto me daba la vuelta, tenía 5 ó 6 manos levantadas, porque querían seguir haciendo cosas y aprendiendo” (Mentor 3) “En mi clase había desde físicos, hasta matemáticos, pasando por ingenieros. Es imposible abrir tema a cada uno, pero bueno, más o menos, hemos dado cabida a todas las tipologías de intereses” (Mentor 3) “Les he dado mucha libertad a ellos, de ir planteando los temas que más les preocupaban, ir eligiendo entre los que más les preocupaban, les gustaría trabajar más” (Mentora 4)

Orientación profesional ajustada al perfil intelectual de cada estudiante	
“Estos talleres ayudarán yo creo a decidirse un poco, a orientarse en la vida” (<i>Mentee</i> 2)	“Esta propuesta es muy interesante para, como ellos han dicho, engancharse y darse cuenta de las cosas que les pueden interesar en un futuro” (<i>Mentora</i> 2)
“Hemos aprendido, a mí, por ejemplo, lo que a mí me gusta, y lo que me gustaría estudiar. Además, nos hemos informado más y lo que en algún futuro me gustaría dedicarme” (<i>Mentee</i> 3)	
Experiencia educativa de utilidad, que genera evolución y/o aprendizaje	
“Me ha ayudado mucho en este caso a darme cuenta que esta área me interesa de verdad” (<i>Mentee</i> 2)	“Se ha notado cómo ellos aprendían, cómo se interesaban en algo que les parecía útil, interesante” (<i>Mentora</i> 2)
“He aprendido a dar a los demás más responsabilidad” (<i>Mentee</i> 5)	“Hemos avanzado yo creo que muchísimo” (<i>Mentora</i> 4)
Fomento de la autonomía en el aprendizaje (competencia aprender a aprender)	
“Más allá de todo lo que he aprendido, que no tenía ni idea de economía social, una cosa que me ha transmitido es que hacer preguntas está bien” (<i>Mentee</i> 6)	“Eran mentorías de escuchar preguntas y ver cómo las podíamos responder, y en donde podíamos buscar información, cómo podíamos encontrar alguien que nos pudiera ayudar a responderlo. A veces ese alguien era un informe, a veces ese alguien era ChatGPT, a veces ese alguien era yo lanzándoles mil y una preguntas que me surgían escuchándoles” (<i>Mentora</i> 4)
Espacio para el desarrollo social (<i>mentees</i>)	
“Son personas que son muy similares a ti, que tienen la misma curiosidad que tú tienes y que tienen las mismas ganas de aprender sobre los temas que a ti te gustan. Entonces, al final son contactos que te quedas para toda la vida, y que pueden ser útiles quién sabe cuándo” (<i>Mentee</i> 7)	
Favorece la autoobservación y la autorregulación (<i>mentees</i>)	
“Soy una persona que habla mucho y he aprendido a callarme un poco. Porque en esta mentoría he encontrado gente que habla más que los compañeros que habitualmente tengo, y he tenido que controlar un poco eso. Y, por otro lado, entender algunas cosas, en el colegio normalmente me gusta hacer a mí las cosas, controlarlas yo y aquí he aprendido a dar a los demás también más responsabilidad” (<i>Mentee</i> 5)	
Efecto pigmalión positivo, que promueve la confianza y el crecimiento personal (mentores)	
“Son personas extra curiosas, y les encantan los retos, y pues siempre estaban buscando más retos” (<i>Mentor</i> 3)	
“Me he quedado muy impresionada de que a la vez que iban pasando pruebas, trabajos, acababan cumpliendo plazos, tienen una capacidad hacia el trabajo y una confianza en sí mismos enorme”, “yo creo que todos ellos van a ser grandes directivos” (<i>Mentora</i> 4)	
Respeto a la motivación e intereses del alumnado (mentores)	
“El alumnado venía con un interés previo, superior al alumnado que tenemos en las aulas normales de grado, quizás porque la temática que elegían era la que más les encajaba, la que más les interesaba” (<i>Mentora</i> 2), “Les he dado mucha libertad a ellos, de ir planteando los temas que más les preocupaban, ir eligiendo pues entre los que más les preocupaban les gustaría trabajar más” (<i>Mentora</i> 4), “El primer día, de lo que yo tenía preparado en el fondo de armario, vi una parte muy pequeña porque me preguntaba. Y cada pregunta era mejor, más interesante, y yo decía, bueno, por aquí, por dónde voy yendo. Es un momento también muy interesante” (<i>Mentora</i> 5)	

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones y Discusión

El presente estudio permite aproximarse a conclusiones de alto valor para perfilar intervenciones educativas que respondan a las necesidades reales del AACI en Educación Secundaria.

En relación con el primer objetivo orientado a analizar las principales diferencias que el grupo de AACI encuentra entre el programa ZUR-EKIN y otras respuestas educativas recibidas, el testimonio del alumnado evidencia diferencias entre la experiencia escolar y la vivida en la universidad con otros estudiantes con ACI y sus mentores. Éstas se centran en el modo de enfocar el aprendizaje y en la interacción con otro AACI.

Respecto al estilo docente, la diferencia puede residir en su nivel de capacitación. El grupo de mentores recibió formación previa que exploraba las características, necesidades y orientaciones educativas para su atención. En este sentido, la formación sistemática del profesorado de los centros podría mejorar las experiencias educativas de este alumnado, tal como indican estudios previos (Laine et al., 2019; Tirri, 2017). Asimismo, aprendizajes personalizados, vinculados a contextos reales y profesionales pueden evitar la frustración, desafección y hostilidad hacia lo escolar y el aprendizaje que genera la falta de ajuste de la respuesta educativa (Barrera-Algarín et al., 2023; Carter et al., 2025; Martínez-Izaguirre et al., 2024; Schiltz, 2016). Constituye para ello un aliado el aprendizaje colaborativo con otros estudiantes con intereses y necesidades similares, que permiten enriquecer las oportunidades que propiamente los proyectos diseñados ofrecen.

Por otro lado, que *mentees* y mentores compartieran sus ideas y percepciones sobre el proceso de mentoría, ha permitido identificar los beneficios percibidos y opiniones sobre las mismas. Esto ha posibilitado dar respuesta al segundo objetivo del estudio.

Los resultados obtenidos constatan una alta satisfacción en sus actores principales, el grupo de *mentees*. De las mentorías universitarias se destaca la oportunidad que ofrecen para mostrarse como es el AACI en el aprendizaje, confiar en sí mismos, aproximarse a conocimiento profundo y novedoso, explorar áreas de interés, aprender en colaboración con otros iguales, abordar retos complejos y conocer caminos profesionales ajustados a sus intereses; respondiendo así a los objetivos del programa y las principales necesidades que el alumnado con altas capacidades presenta en la Educación Secundaria.

Esta etapa es un momento de cambio, clave para la construcción de la propia identidad e iniciarse en el establecimiento de objetivos y propósitos que le permitan crecer como persona y esbozar un camino ajustado a sus potencialidades. Es importante considerar, por tanto, las oportunidades que las mentorías universitarias pueden ofrecer. Más aún, si se tiene en cuenta que la respuesta educativa a este colectivo no ha de ceñirse únicamente al contenido, sino también al proceso de aprendizaje, como las habilidades metacognitivas, pero también las habilidades socioemocionales que contribuyen al autoconocimiento y la autorregulación. Y en especial, aquellos catalizadores que hacen viable despertar su sensibilidad y compromiso con la transformación y mejora del entorno (Barbier et al., 2022; Nicholas et al., 2024; Renzulli et al., 2021; Sternberg, 2024).

En cuanto al tercer objetivo centrado en analizar las variables del programa ZUR-EKIN que responden a las necesidades educativas del AACI, y que podrían hacer del programa una intervención educativa valiosa; se constata un apoyo a la sed de aprendizaje y al modo en que el AACI lo aborda.

Se observa un consenso entre *mentees* y mentores en la satisfacción por haber respetado su curiosidad, así como por la estimulación de sus intereses. Este hecho resulta esencial, en cuanto

que hay estudios que confirman el impacto positivo del impulso y respuesta a la curiosidad del alumnado. De hecho, se considera un factor clave para la mejora de su rendimiento académico (Zhang y Ziegler, 2022).

La actitud positiva de los grupos de mentores y su confianza en el alumnado participante también ha sido relevante en el proceso, jugando un papel importante para que la experiencia se tornara positiva. Se ha generado un efecto pigmalión positivo que ha ayudado al alumnado a confiar en sus propias posibilidades y a atreverse a abordar desafíos en el aprendizaje. En este sentido, hay estudios que reconocen el impacto del efecto pigmalión positivo sobre el crecimiento académico, social y emocional del alumnado (O'Mahony y Langston, 2024; Szumski y Karwowski, 2019); y que las actitudes docentes vienen condicionadas en gran medida por el conocimiento de la naturaleza de las AACI y sobre sus necesidades reales (Barbier et al., 2022). Por ello, se acentúa la importancia de que quienes intervienen estén previamente sensibilizados con esta realidad. Una actitud positiva hacia el AACI refuerza intervenciones ajustadas, dado que, entre otras cuestiones, permite ofrecer tareas desafiantes (Parsons et al., 2018), crucial para su desarrollo.

El uso del GF ha permitido identificar algunas variables significativas que definen la metodología empleada en las mentorías universitarias. Es el caso de la flexibilidad de los mentores en todo el proceso, altamente valorada por el alumnado. Ésta ha facilitado su adaptación y destaca como prioridad en las intervenciones. Es reconocido internacionalmente que los docentes eficaces son aquellos que se muestran adaptativos (Parsons et al., 2018).

Por otro lado, es destacable la utilidad de los aprendizajes realizados, tanto por su vinculación con realidades profesionales como por el grado en que los proyectos han contribuido a abordar problemas de su realidad próxima. Es reseñable también el aporte de este tipo de experiencias para el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, habilidades de pensamiento como pensamiento crítico y sintético, resolución de problemas, creatividad (Özbek y Dagyar, 2022), habilidades metacognitivas, así como psicosociales.

Además, ofrece un marco favorable para la epigénesis social. El desarrollo del talento se encuentra condicionado por las oportunidades de aprendizaje generadas en relación con los demás. Las relaciones entre pares resultan clave para los adolescentes con altas capacidades (Carter et al., 2025; Olszewski-Kubilius y Lee, 2004). Su maduración temprana en ocasiones genera brechas difíciles de salvar con sus pares en cuanto a oportunidades de aprendizaje que ofrecen (Kim, 2016). La oportunidad del programa ZUR-EKIN para generar redes enriquecedoras, académicamente desafiantes y emocionalmente estimulantes por su capacidad para reunir AACI, con voluntad de crecimiento, la sitúan como una experiencia de alto valor para el desarrollo socioemocional.

Finalmente, es preciso añadir que las mentorías promueven también el crecimiento del grupo de mentores. Según estos, favorece su bienestar, satisfacción y crecimiento profesional como profesorado; alineándose con la idea de que la eficacia docente en la personalización de la educación del AACI va ligada al desarrollo profesional docente (Nicholas et al., 2024).

El apoyo y seguimiento del grupo de mentores, y la oportunidad de compartir experiencias con sus iguales y retroalimentarse, ha contribuido a su eficacia docente y a elevar la capacidad del programa para satisfacer las necesidades del alumnado. Los espacios para el diálogo y la comunicación entre docentes que aborden el desafío de personalizar la educación del AACI se convierten en una variable de interés a considerar. Por otro lado, abordar el reto de guiar a AACI aumenta la confianza de los docentes en sus posibilidades para responder a las necesidades educativas que estos presentan (Henderson y Jarvis, 2016; Kronborg y Plunkett, 2013).

En definitiva, este acercamiento a las mentorías universitarias ofrece luces sobre sus posibilidades para personalizar la educación del alumnado más capaz de Educación Secundaria. Como limitaciones, se ha de destacar que la aproximación en este estudio se realiza desde un grupo focal. Por tanto, sus valoraciones no son generalizables y exige continuar profundizando. En el caso de los participantes del grupo focal, la selección se realizó a partir de la participación voluntaria o

mediante la elección por parte de los mentores. Esta circunstancia puede implicar, por un lado, un sesgo de selección y, por otro, un posible sesgo de deseabilidad social, ya que los participantes podrían tender a ofrecer respuestas socialmente positivas respecto a los temas abordados en el grupo focal.

En este sentido, sería de interés analizar de manera específica, los estilos y recursos a emplear por los docentes en el desarrollo de las mentorías, en qué modo influye la mentoría en la mejora de las habilidades que se trabajan, y de qué manera se podría optimizar la transferencia de estos aprendizajes, a contextos futuros.

Referencias bibliográficas

- Barbier K., Struyf E., & Donche V. (2022). Teachers' beliefs about and educational practices with high-ability students. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103566. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103566>
- Barrera-Algarín, E., Sarasola-Sánchez-Serrano, J.L., García-González, A., & Ruiz-Herrera, M. (2023). Neglecting gifted students: its impact on scholastic failure: perception from the families. *Culture and Education*, 35(1), 120-154. <https://doi.org/10.1080/11356405.2022.2121133>
- Benavides-Lara, M.A., Pompa, M., de Agüero, M., Sánchez-Mendiola, M., & Rendón, V. (2022). Los grupos focales como estrategia de investigación en educación: algunas lecciones desde su diseño, puesta en marcha, transcripción y moderación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 34, 165-197. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i34.2793>
- Carter, S.S., Avci, A.H., & Mammadov, S. (2025). School Experiences of Gifted Adolescents and Their Peers. *Psychology in the Schools*, 1-12. <https://doi.org/10.1002/pits.23537>
- Desvaux, T., Danna, J., Velay, J.L., & Frey, A. (2024). From gifted to high potential and twice exceptional: A state-of-the-art meta-review. *Applied Neuropsychology: Child*, 13(2), 165-179. <https://doi.org/10.1080/21622965.2023.2252950>
- Donaduzzi, D., Beck, C., Weiller, T., Fernandes, M., & Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24, 71-75.
- Elias, M.J., Marsili, F., Fullmer, L., Morganti, A., & Bruno, E. (2025). The social-emotional competencies of gifted children must be intentionally developed, ideally in inclusive education contexts. *Gifted Education International*, 41(1), 57-75. <https://doi.org/10.1177/02614294241300393>
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F.I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Farnsworth, J., & Boon, B. (2010). Analysing group dynamics within the focus group. *Qualitative Research*, 10(5), 605-624. <https://doi.org/10.1177/1468794110375223>
- Fernández-Molina, M. (2021). *Mentoría y altas capacidades intelectuales: Modelos y experiencias prácticas*. Ediciones Pirámide.
- Freidin, B. (2016). Revisando el uso de grupos focalizados en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 6(1), 1-18. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7316/pr.7316.pdf

- Gagné, F. (2015). From genes to talent: The DMGT/CMTD perspective | De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-37. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E., & Vock, M. (2016). How to learn things at school you don't already know: Experiences of gifted grade-skippers in Germany. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 31-46. <https://doi.org/10.1177/00169862156099>
- Henderson L., & Jarvis J. (2016). The gifted dimension of the Australian professional standards for teachers: Implications for professional learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 60-83. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.4>
- Hernández, E., & Navarro, M.J. (2021). Responder sin exclusiones a las necesidades educativas de las altas capacidades. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 5-18. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.001>
- Kim, M. (2016). A meta-analysis of the effects of enrichment programs on gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 60(2), 102-116. <https://doi.org/10.1177/0016986216630607>
- Kronborg, L., & Plunkett, M. (2013). Responding to professional learning: How effective teachers differentiate teaching and learning strategies to engage highly able adolescents. *Australian Journal of Gifted Education*, 22(2), 52-63. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.862094236752354>
- Laine, S., Hotulainen, R., & Tirri, K. (2019). Finnish elementary school teachers' attitudes toward gifted education. *Roeper Review*, 41(2), 76-87. <https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1592794>
- Marsili, F., Dell'Anna, S., & Pellegrini, M. (2023). Giftedness in inclusive education: a systematic review of research. *International Journal of Inclusive Education*, 29(4), 502-519. <https://doi.org/10.1080/13603116.2023.2190330>
- Martínez Izaguirre, M. (2025). Apoyando el desarrollo del alumnado con altas capacidades intelectuales en la comunidad autónoma del País Vasco. En J. Paños & A. Arruti (coords.), *Los nuevos retos educativos del siglo XXI* (pp. 19-25). Graó.
- Martínez-Izaguirre, M., Álvarez-González, A., & Iraurgi Castillo, I. (2024). Percepción Docente sobre la Inclusión Educativa del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 22(4), 189-205. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.010>
- Murdoch, J., Poland, F., & Salter, C. (2010). Analyzing Interactional Contexts in a Data-Sharing Focus Group. *Qualitative Health Research*, 20(5), 582-594. <https://doi.org/10.1177/1049732310361612>
- Nicholas, M., Skourdoumbis, A., & Bradbury, O. (2024). Meeting the Needs and Potentials of High-Ability, High-Performing, and Gifted Students via Differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 154-172. <https://doi.org/10.1177/0016986223122225>
- Olszewski-Kubilius, P., & Lee, S.Y. (2004). Parent perceptions of the effects of the Saturday enrichment program on gifted students' talent development. *Roeper Review*, 26(3), 156-165. <https://doi.org/10.1080/02783190409554261>
- O'Mahony, T.K., & Langston, C. (2024). Intentionality, Pygmalion, and Cognitive Fun Redirects Elementary School Children in Pull-Out Neural Enrichment. *International Journal of Childhood Education*, 5(2), 34-49. <https://doi.org/10.33422/ijce.v5i2.797>

- Özbek, G., & Dagyar, M. (2022). Examining Gifted Students' Evaluations of Their Education Programs in Terms of Their Project Production and Management. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.833395>
- Parsons, S.A., Vaughn, M., Scales, R.Q., Gallagher, M.A., Parsons, A.W., Davis, S.G., Pierczynski, M., & Allen, M. (2018). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 88(2), 205-242. <https://doi.org/10.3102/0034654317743198>
- Renzulli, J., Reis, S. M., & Tourón, J. (2021). *El modelo de enriquecimiento para toda la escuela: Una guía práctica para el desarrollo del talento*. Universidad Internacional de La Rioja.
- Rodas, F.D., & Pacheco, V.G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Schiltz L. (2016). Treating the emotional and motivational inhibition of highly gifted underachievers with music psychotherapy: Meta-analysis of an evaluation study based on a sequential design. *Bull Soc Sci Med Grand Duche Luxemb*, 1, 7-26.
- Sims, C., & Sims, R. (2025). A cluster concept for giftedness, creativity, and situated cognition. *Gifted Education International*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/02614294251346643>
- Sternberg, R.J. (2024). A new model of giftedness for transformational active concerned citizenship and ethical leadership. *Gifted Education International*, 40(2), 166-195. <https://doi.org/10.1177/02614294241246497>
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F.C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Szumski, G., & Karwowski, M. (2019). Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement. *Contemporary educational psychology*, 59, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787>
- Tausch, A., & Menold, N. (2016). Methodological Aspects of Focus Groups in Health Research: Results of Qualitative Interviews With Focus Group Moderators. *Global Qualitative Nursing Research*, 3, 1-12. <https://doi.org/10.1177/2333393616630466>
- Tirri, K. (2017). Teacher Education Is the Key to Changing the Identification and Teaching of the Gifted. *Roeper Review*, 39(3), 210-212. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1318996>
- Worrell, F.C., Subotnik, R.F., & Olszewski-Kubilius, P. (2021). Giftedness and eminence: Clarifying the relationship. *Gifted and Talented International*, 36(1-2), 3-14. <https://doi.org/10.1080/15332276.2022.2049461>
- Zhang, J., & Ziegler, M. (2022). Getting better scholastic performance: Should students be smart, curious, interested, or both? *Personality and Individual Differences*, 189, 111481.

Fecha de entrada: 30 de septiembre de 2025

Fecha de revisión: 7 de enero de 2026

Fecha de aceptación: 3 de febrero de 2026

