IMPACTO DE LAS COMPETENCIAS EMPRENDEDORAS EN EL DESARROLLO DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Impact of entrepreneurial skills on the development of gifted students: a systematic review

MIRYAM MARTÍNEZ-IZAGUIRRE Y ARANTZA ARRUTI
Universidad de Deusto (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2026.112194
Fecha de recepción: 16/12/2024 • Fecha de aceptación: 01/09/2025
Autora de contacto / Corresponding author: Arantza Arruti
E-mail: aarruti@deusto.es

Cómo citar este artículo: Martínez-Izaguirre, M. & Arruti, A. (2026). Impacto de las competencias emprendedoras en el desarrollo del alumnado con altas capacidades: una revisión sistemática. *Bordón. Revista de Pedagogía, 78(3)*, 11-31. https://doi.org/10.13042/Bordon.2026.112194

INTRODUCCIÓN. Las altas capacidades intelectuales (en adelante, ACI) suponen una manifestación diferencial de la inteligencia que ha sido concebida de manera diversa a lo largo del tiempo. En el paradigma multidimensional actual cobran fuerza la maleabilidad del potencial, su proceso de desarrollo y el impacto de variables personales y ambientales en su cristalización. Este trabajo tiene como objetivo realizar una revisión sistemática para analizar aquellas intervenciones educativas dirigidas a fortalecer la motivación, la perseverancia, el manejo de la tolerancia a la frustración, el riesgo y la ambigüedad (competencias emprendedoras del Marco Europeo Entrecomp), y que se llevan a cabo con alumnado con ACI. **MÉTODO.** La revisión sistemática se ha realizado siguiendo la declaración PRISMA. Entre los criterios de inclusión están los estudios que informan sobre (1) intervenciones, (2) que fortalecen la motivación, la perseverancia, el manejo de la tolerancia a la frustración, el riesgo y la ambigüedad, (3) sobre alumnado con ACI de educación obligatoria y bachillerato. La selección de los artículos se desarrolló en cuatro etapas, y se identificaron un total de 29 artículos, analizados mediante Atlas.Ti (versión 9.02) y por dos investigadoras de manera independiente. **RESULTADOS.** Este estudio ha permitido identificar intervenciones desarrolladas tanto en contextos formales e informales, en las que se ha considerado, de manera estratégica y alineada con el modelo EntreComp, el impacto de los catalizadores intrapersonales (Motivación; Perseverancia, coping y autorregulación) y ambientales en alumnado con ACI. Asimismo, se ha podido analizar en qué modo el desarrollo de estas intervenciones revierte en el fortalecimiento de los catalizadores intrapersonales que optimizan el pleno desarrollo del talento humano. **DISCUSIÓN**. El estudio invita a fomentar el desarrollo de competencias emprendedoras en las propuestas de intervención con ACI, pues es reconocido el valor de estas en el cambio hacia la excelencia.

Palabras clave: *Altas capacidades, Desarrollo de competencias, Desarrollo del talento, Desarrollo intelectual, Emprendimiento, Alumnado.*

Introducción

Las altas capacidades intelectuales (ACI) suponen una manifestación diferencial de la inteligencia. Superada en la actualidad su visión monolítica, estática y focalizada en la heredabilidad, se desarrolla un nuevo paradigma multidimensional en el que cobran fuerza: la maleabilidad del potencial, el proceso de desarrollo que esta vive, así como el impacto de variables personales y ambientales en la cristalización del potencial (Olszewski-Kubilius *et al.*, 2015; Worrell *et al.*, 2021). De hecho, existe un amplio reconocimiento de la alta capacidad como:

> Un proceso de desarrollo en el que, en las primeras etapas, el potencial es la variable clave; en etapas posteriores, el rendimiento es la medida de la alta capacidad; y en los talentos completamente desarrollados, la eminencia es la característica que hace acreedor a esta denominación. Tanto las variables cognitivas como las psicosociales juegan un papel esencial en la manifestación de la alta capacidad en cualquiera de los estadios del desarrollo, son maleables y necesitan ser deliberadamente cultivadas (Subotnik *et al.*, 2011, p. 7).

La importancia de fortalecer el talento desde edades tempranas para garantizar sociedades más justas y humanas ha de ser una prioridad educativa y resulta un reto aún lejos de alcanzar. La detección y cultivo de la alta capacidad son aún asignaturas pendientes, siendo insuficientes los marcos de enseñanza existentes acordes a sus necesidades (Mossberg *et al.*, 2024; Sharma y Kudei, 2024).

Es reconocido el papel crítico de los entornos, experiencias y agentes educativos en el desarrollo y aprovechamiento de la alta capacidad intelectual (Olszewski-Kubilius y Corwith, 2018; Sims y Sims, 2025; Treffinger y Feldhusen, 1996). Y se evidencia que la presencia de potencial no garantiza su aprovechamiento, pudiendo, en caso de no cultivarse, perderse. De ahí la importancia de una identificación temprana (Karabulut y Omeroglu, 2021; Pfeiffer, 2017), que reconozca las capacidades intelectuales, y otras variables relevantes en el perfil (Tourón, 2020; Tourón *et al.*, 2024).

El impacto de los factores personales y ambientales en el desarrollo y cristalización del talento, el derecho a una educación equitativa y de calidad, exhortan al sistema educativo a brindar al alumnado con ACI la posibilidad de desarrollar al máximo su potencial, así como a garantizar su bienestar y desarrollo personal, a través de la personalización de la educación (Ley Orgánica 3/2020). Así, como afirman Barrenetxea-Mínguez y Martínez-Izaguirre (2020), y UNESCO (2017), es conveniente atender cada caso en su individualidad.

Los esfuerzos realizados desde la investigación y la práctica educativa se reflejan en los numerosos trabajos orientados a dar luz al modo en que desde el plano educativo se puede dar respuesta a las necesidades educativas de este colectivo y contribuir al desarrollo y expresión del talento (Comité Económico y Social Europeo, 2013). Sin embargo, la heterogeneidad de los perfiles de ACI (Castelló y Batlle, 1998; Ferrándiz *et al.*, 2010), las divergencias en la aproximación a esta manifestación de la inteligencia, así como la diversidad de estrategias para su desarrollo (Boettger y Reid, 2015; Mönks y Pflüger, 2005), ofrecen intervenciones variadas que es preciso analizar con el fin de determinar qué aspectos son susceptibles de ser trabajados con este colectivo y qué intervenciones resultan especialmente válidas para atender a sus necesidades específicas.

Se constata que la excelencia no se logra por disponer de un potencial intelectual elevado desde edades tempranas. Se requieren variables personales y ambientales que amplifiquen y permitan la expresión del talento (Sastre-Riba y Ortiz, 2018) y habrán de tenerse en cuenta los catalizadores que modulan el desarrollo del potencial intelectual (Gagné, 2015). Su análisis permite constatar que catalizadores intrapersonales como la motivación, la perseverancia, la tolerancia a la frustración, al riesgo o a la ambigüedad parecen clave en el desarrollo del potencial hacia la eminencia (Worrell *et al.*, 2021).

A su vez, la reiterada atención a las variables personales como la motivación, la perseverancia, el coping o la asunción del riesgo, competencias emprendedoras (en adelante, CE) englobadas en el marco europeo Entrecomp (Bacigalupo *et al.*, 2016), hacen preciso profundizar en el estudio sobre el modo en que estas pueden contribuir al desarrollo del potencial y aprovechamiento del alumnado con ACI.

En este contexto se crea, en el año 2016, el marco EntreComp por la Comisión Europea (Bacigalupo *et al.*, 2016). Su intención era la de promover una visión compartida de la educación emprendedora, y la de dotar a las personas de una amplia gama de habilidades transversales y competencias clave. Este marco se compone de tres áreas competenciales y 15 competencias, divididas, pero interconectadas de forma equilibrada en: Ideas y Oportunidades, Recursos, y En Acción (Figura 1). Se trata de un marco que sirve de puente entre el mundo laboral y el mundo de la educación.

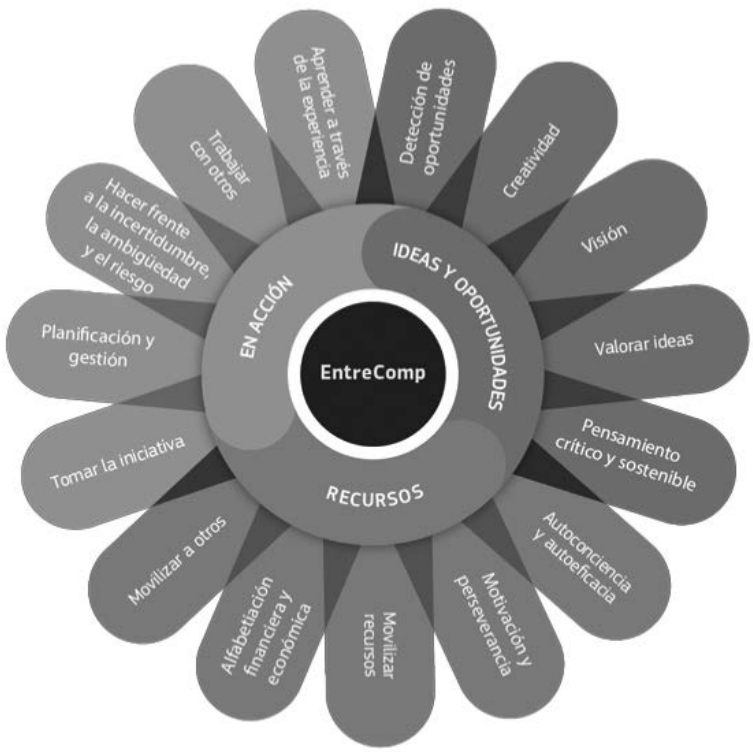

Figura 1. Competencias de EntreComp
Fuente: McCallum et al.*, 2018, p. 15.*

Respecto a la CE, es de destacar la importancia que algunos autores le atribuyen. González-Tejerina y Vieira (2021) inciden en la importancia de fomentar en el alumnado competencias como la asunción de riesgos, la autoestima, el autoconocimiento y la autoeficacia; Aguilar-Hernández y Acosta-Tzin (2023) subrayan las ventajas de la educación emprendedora para desarrollar competencias a través de las cuales contribuir al crecimiento económico; Luna Tobar e Infante Sánchez (2023) señalan el rol que juega el emprendimiento en el avance económico y social de las comunidades, para lo cual ven preciso cultivar la mentalidad emprendedora en las instituciones educativas; y, en línea con la Comisión Europea, Arruti *et al.* (2021) y Arruti y Paños-Castro (2023) apuestan por el reconocimiento de la CE y su formación en todos los niveles educativos. No cabe duda de que la CE es una de las competencias clave necesarias para el desarrollo de una ciudadanía actual, inmersa en cambios de todo tipo.

Por todo ello, esta revisión sistemática trata de analizar qué intervenciones educativas están dirigidas a fortalecer algunas CE contempladas en el marco EntreComp, y llevadas a cabo con alumnado con ACI. No en vano, la intervención sobre determinadas CE puede favorecer el desarrollo y la cristalización del potencial intelectual, dado el posible efecto modulador de los catalizadores personales (Gagné, 2015) o factores no intelectivos (Tannenbaum, 1997).

Metodología

Con el fin de lograr el objetivo enunciado se ha llevado a cabo una revisión sistemática (Gough *et al.*, 2017; Tranfield *et al.*, 2003), basada en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page *et al.,* 2021; Higgins y Green, 2011). Además, para garantizar la calidad, transparencia y replicabilidad del estudio se ha tenido en cuenta la lista de criterios de evaluación para revisiones sistemáticas desarrolladas por el instituto de Joanna Briggs (Lockwood *et al.*, 2015), y la aportada por el Critical Appraisal Skills Programme (CASP, 2019).

Pregunta de investigación

La pregunta de investigación y las palabras clave se han formulado siguiendo la estrategia PICO determinada por el National Institute for Health and Care Excellence (Landa-Ramírez y Arredondo-Pantaleón, 2014; Richardson *et al.*, 1995). Los tres elementos fundamentales de esta estrategia lo componen los términos población (P), intervención (I) y resultado (O). En base a ella, la pregunta de investigación planteada es la siguiente: ¿Qué intervenciones educativas (I) dirigidas a fortalecer la motivación, la perseverancia, el manejo de la tolerancia a la frustración, el riesgo y la ambigüedad (CE) (O) se llevan a cabo con alumnado con ACI (P)?

Estrategia de búsqueda

La búsqueda de los estudios se llevó a cabo en marzo de 2023 en las bases de datos de Scopus y la colección principal de la Web of Science (WoS). Se realizaron búsquedas de artículos publicados en revistas científicas hasta el 16 de mayo de 2025. Los estudios se identificaron mediante una búsqueda sistemática de palabras clave diseñadas utilizando la estrategia PICO (Tabla 1).

Tabla 1. Palabras clave formuladas siguiendo la estrategia PICO

PICO	[1] Población	[2] Intervención	[3] Resultados
Palabras clave	"gifted* child*" OR "gifted* student*" OR "gifted* individual*" OR "gifted* learner*" OR "talent* child*" OR "talent* student*" OR "talent* individual*" OR "talent* learner*" OR "high capacit* child*" OR "high capacit* student*" OR "high capacit* individual*" OR "high capacit* learner*" OR "high abilit* child*" OR "high abilit* student*" OR "high abilit* individual*" OR "high abilit* learner*"	"Entrepreneur* education*" OR "acti*" OR "practi*" OR "interven*" OR "Enterprising* Education*"	Motivation OR Perseverance OR "Coping with uncertainty" OR "Coping with ambiguity" OR "Coping with risk"
Búsqueda	En Scopus: TITLE/ABS/KEY [1] AND TITLE/ABS/KEY [2] AND TITLE/ABS/KEY [3] En WoS: TOPIC [1] AND TOPIC [2] AND TOPIC [3]		

Criterios de inclusión y exclusión

Con el fin de seleccionar los criterios de inclusión y exclusión y evitar posibles sesgos, también se siguió la estrategia PICO (Methley *et al.*, 2014) (Tabla 2).

Tabla 2. Criterios de inclusión y exclusión siguiendo la estrategia PICO

	Población	Intervención	Resultados
Criterios de inclusión	Informa sobre alumnado con ACI de educación obligatoria y bachillerato	Informa sobre intervenciones educativas, experiencias, prácticas, acciones y/o actividades extracurriculares Informa sobre orientaciones prácticas de cara a la mejora de las intervenciones educativas	Informa sobre intervenciones o similares centradas en fortalecer la motivación, la perseverancia, el manejo de la tolerancia a la frustración, el riesgo y la ambigüedad
Criterios de exclusión	No se refiere a personas con altas capacidades Se refiere a personas con ACI de niveles distintos a la educación obligatoria o bachillerato	No cumple los criterios referidos a resultados sobre experiencias, intervenciones, prácticas, acciones y actividades, u orientaciones prácticas para la mejora de la intervención educativa	Informa sobre intervenciones o similares no centradas en fortalecer la motivación, la perseverancia, el manejo de la tolerancia a la frustración, el riesgo y la ambigüedad

Solo se consideraron para su revisión artículos de revistas científicas y se excluyó la literatura publicada en conferencias, congresos, simposios, seminarios, coloquios, talleres o convenciones. Del mismo modo, solo se revisaron artículos escritos en inglés, español y francés y que contaban con la versión del documento en dichos idiomas. Esta decisión se adoptó con el fin de hacer un uso fiel del contenido en el análisis, por el conocimiento de estas lenguas por parte de las investigadoras, y porque estas lenguas recogen en gran medida el avance científico en el ámbito estudiado.

Proceso de selección

El proceso de selección de estudios siguió varias etapas y se llevó a cabo por las dos investigadoras responsables del estudio. En primer lugar se realizó una consulta inicial en las bases de datos para revisiones sistemáticas de Cochrane, DARE (Database of Abstracts of Reviews of Effects) y PROSPERO (International Prospective Register of Systematic Reviews) en las que no se encontró ninguna revisión sistemática finalizada ni en curso relativa a intervenciones llevadas a cabo con alumnado con ACI en relación a fortalecer la motivación, la perseverancia, el manejo de la tolerancia a la frustración, el riesgo y la ambigüedad.

Tras esa primera consulta, se identificaron 357 estudios en las bases de datos Scopus (196 artículos) y WoS (161 artículos). Las referencias bibliográficas se exportaron a Excel, eliminando documentos duplicados (n=68). El resultado arrojó un total de 289 referencias bibliográficas a revisar. En primer lugar, se eliminaron los estudios escritos en otro idioma distinto al inglés, español y francés y que no contaban con la versión del documento en inglés, español o francés (n=13), los libros (n=6) y los trabajos publicados hasta finales del año 1999 (n=29), con la finalidad de recabar las intervenciones que más se ajustan a la legislación educativa vigente, al modelo educativo inclusivo actual, así como a las características y necesidades de la sociedad actual, marcadamente tecnológica y cambiante. Esta fase redujo el número de artículos a 241 trabajos.

A continuación, las dos investigadoras realizaron de forma independiente una revisión del título, resumen y palabras clave de acuerdo con los criterios de inclusión y exclusión (Tabla 2). De los resultados hallados en las dos bases de datos, se excluyeron aquellas investigaciones que no cumplían los criterios de inclusión establecidos (n=188). El resultado de este último paso arrojó un total de 53 artículos a analizar.

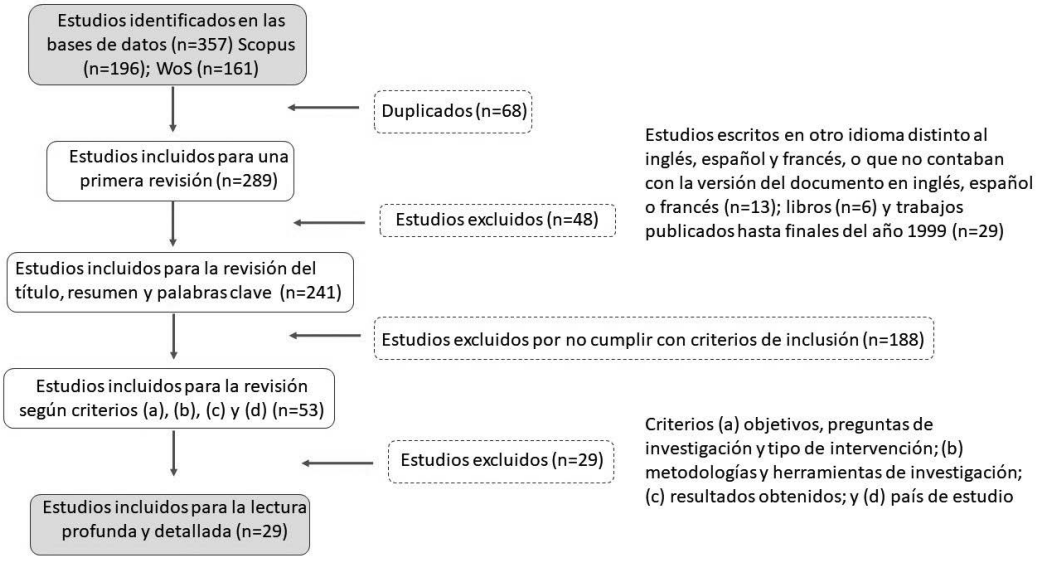

Figura 2. Diagrama de flujo del procedimiento de selección de estudios

Posteriormente, las dos investigadoras revisaron de manera independiente el texto completo de estos 53 trabajos prestando especial atención a cuatro aspectos: (a) objetivos, preguntas de investigación y tipo de intervención implementada; (b) metodologías y herramientas de investigación utilizadas; (c) resultados obtenidos dirigidos a favorecer la motivación, la perseverancia, el manejo de la tolerancia a la frustración, el riesgo y la ambigüedad; y (d) país de realización del estudio. Esta revisión llevó a las investigadoras a eliminar aquellos trabajos que no cumplían con los criterios de inclusión establecidos (n=29). El resultado final tras este proceso generó un total de 29 artículos para su revisión y lectura profunda y detallada (Figura 2).

Evaluación de la calidad

La evaluación de la calidad de los estudios se llevó a cabo mediante las listas de criterios de evaluación desarrollados por Critical Appraisal Skills Programme (2022). Todos los estudios seleccionados satisficieron dichos criterios.

Análisis de datos

Las variables y códigos predefinidos (contrastados con Atlas.Ti) en torno a las cuales se han recogido los datos e información de los estudios analizados fueron agrupados para su sistematización, en hojas de cálculo, en función de las siguientes variables: de intervención (tipología, área de actuación, destinatarios, duración); metodológicas (estudios de tipo cualitativo, cuantitativo y mixto); revistas de impacto y país en las que han sido publicados los estudios; y catalizadores personales con mayor impacto sobre la expresión del talento (Motivación (CE), Rendimiento, Orientación al logro, Perseverancia en el aprendizaje (CE), Creatividad (CE), Autorregulación, Habilidades socio-emocionales, Coping (CE), Pasión (CE) y Desarrollo cognitivo). Respecto a los códigos predefinidos, se agruparon en las siguientes categorías: catalizadores/elementos intrapersonales/relacionadas con la (CE) (Motivación; Perseverancia, coping y autorregulación); catalizadores/elementos del entorno, divididos en los siguientes códigos: Familia; Escuela: Medidas ordinarias: metodología y agrupamientos; Características y funciones docentes; Medidas específicas: enriquecimiento, aceleración y mentoría; y Extracurricular.

Resultados

Con la finalidad de establecer un marco referencial en relación a los 29 estudios analizados, a continuación, se detallan los principales datos descriptivos de los mismos.

Análisis descriptivo de la literatura objetivo de estudio

En relación con las 18 revistas en las que se han publicado los trabajos seleccionados, a continuación, se señalan las revistas y el número de artículos publicados en cada uno de ellas: Roeper Review. A journal on gifted education (5 de 29); Gifted Child Quarterly (4 de 29); High Ability Studies, Gifted and Talented International, Psychology in the Schools y Journal of Advanced Academics (2 de 29 en cada revista); Instructional Science, Australian Journal of Guidance and Counselling, Journal for the education of the gifted, Journal of Asian Scientific Research, Bulletin de la Société des Sciences Medicales

du Grand-Duche de Luxembourg, Research in Dance Education, Personality and Individual Differences, Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, Campus Virtuales, Res Militaris, Journal of Research in Innovative Teaching and Learning, y Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (1 de 29 en cada revista).

Respecto a la fecha de publicación de estos estudios (Figura 3), se contemplan tres etapas, la primera desde 2000 hasta 2014, en la que se publican entre 2 y 4 artículos por año; una segunda etapa de 2015 a 2019 en la que solo se publica 1 artículo por año; y una tercera etapa, de 2021 a 2024, en la que se puede ver un ascenso de publicación hasta llegar a 6 artículos en el año 2022, que desciende a 1 en el 2024.

Es decir, se observan dos momentos de mayor auge en la producción científica en esta área. La generalización del paradigma multidimensional para la comprensión de las ACI genera la proliferación de estudios que consideran esta perspectiva entre el año 2010 y 2014. Estos se centran en el análisis de las variables intrapersonales que modulan el desarrollo de la alta capacidad. Asimismo, la mayor conciencia social y educativa derivada de la difusión de los últimos avances en el conocimiento de esta manifestación diferencial de la inteligencia, y la constatación de la oportunidad de apoyar su desarrollo por su evidente maleabilidad, lleva a partir del 2021 a profundizar en modalidades de intervención, así como en las variables y elementos a tener en cuenta para responder a las necesidades específicas que presenta el alumnado con ACI.

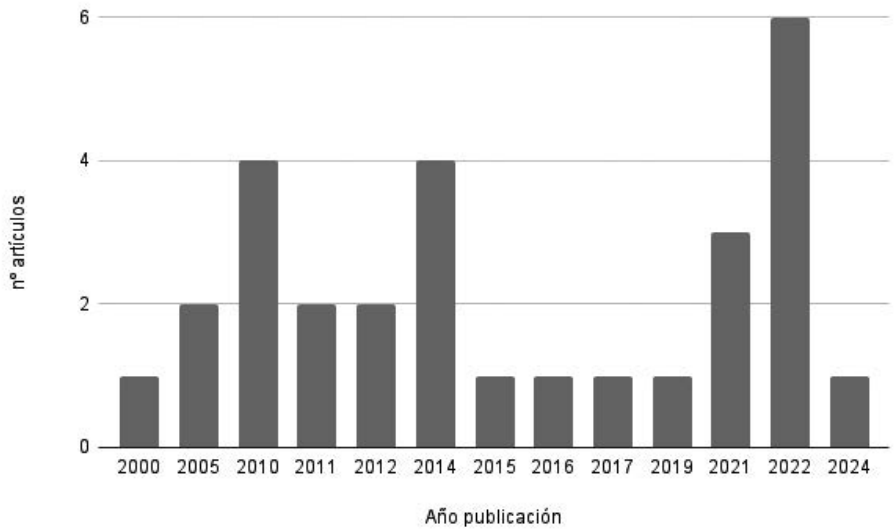

Figura 3. Número de publicaciones por año

Respecto al país en el que se ha llevado a cabo cada estudio, Estados Unidos es en el que más estudios se han realizado (11 de 29), seguido de Países Bajos y Australia (3 de 29), Grecia, Jordania y España (2 de 29) y, en la cola están Canadá, Kuwait, Corea, Luxemburgo, Finlandia y Malasia (1 de 29).

El origen de los trabajos permite contrastar qué contextos sociales y educativos están intensificando sus esfuerzos en el desarrollo del talento. Destaca de manera significativa Estados Unidos por sus reconocidos equipos de investigación, estudios, procesos de identificación, medidas de intervención, así como organismos referentes creados para dar respuesta al desarrollo del talento en este país como es la National Association for Gifted Children (NAGC). Países Bajos también muestra mayor nivel de publicaciones en relación con la intervención. No en vano, uno de los organismos más relevantes en el impulso a la investigación y respuesta a las necesidades de este colectivo, como es el European Council for High Ability (ECHA), tiene su origen y sede en este país. También es reseñable la presencia de España. A este respecto, si bien los estudios comparativos muestran que las ACI no han sido un aspecto atendido ni reconocido en el plano educativo de manera tradicional, es cierto que el esfuerzo que se está desarrollando de manera general en sus diferentes autonomías por protocolizar la atención educativa a este colectivo se ve reflejado en este estudio.

A continuación, se listan las tipologías de metodologías utilizadas por estudio: 12 son de tipo cualitativo (Chua, 2017; Clinkenbeard, 2012; Deur, 2011; Fredricks *et al.*, 2010; Garn y Jolly, 2014; Garn *et al.*, 2010; Little, 2012; Morisano y Shore, 2010; Olszewski-Kubilius *et al.*, 2015; Siegle *et al.*, 2014; Udvari y Schneider, 2000; Zbainos y Kyritsi, 2011), 14 son de tipo cuantitativo (Al-Bourini *et al.*, 2022; AlAli y Wardat, 2024; Calabrese y Capraro, 2022; Chessor y Whitton, 2005; Cho y Lin, 2010; Gonida *et al.*, 2019; Gubbels *et al.*, 2014; Ismail *et al.*, 2021; Lavrijsen *et al.*, 2021; Mammadov *et al.*, 2021; Ritchotte *et al.*, 2014; Saleh *et al.*, 2005; Schiltz, 2016; Verdeja *et al.*, 2022), y 3 son de tipo mixto (Desmet y Pereira, 2022; Hornstra *et al.*, 2022; Uribe-Rios *et al.*, 2022).

Análisis de contenido de los estudios

Los resultados se perfilaron en base a dos aspectos principales:

- catalizadores considerados relevantes y abordados a través de las propuestas de intervención recogidas en los estudios seleccionados y que hacen referencia a los códigos predefinidos.
- valoración de los catalizadores personales que mayor impacto tienen en la expresión del talento y que resumen, de algún modo, los elementos concretos relacionados con las CE implicadas en función del marco europeo EntreComp.

Respecto a la categoría catalizadores intrapersonales, en los que los estudios analizados ponen principalmente el foco, las intervenciones desarrolladas destacan el papel fundamental de la motivación, la perseverancia, el coping y la autorregulación (Tabla 3).

En relación a la categoría catalizadores del entorno en el proceso de desarrollo de las ACI, se predefinen los siguientes códigos clave: papel de la familia, centro escolar, y oportunidades educativas de carácter extracurricular.

En relación al código familia, cobra especial relevancia su apoyo y acompañamiento, sus actitudes hacia la alta capacidad, y su estilo educativo y estrategias empleadas, desde la comprensión y provisión de estímulo, evitando la sobreexigencia y orientación exclusiva al rendimiento académico inmediato (Cho y Lin, 2010; Garn *et al.*, 2010; Mammadov *et al.*, 2021; Zbainos y Kyritsi, 2011).

Tabla 3. Catalizadores intrapersonales que inciden en el desarrollo de la alta capacidad y estudios asociados

Categoría: Catalizadores intrapersonales	Variables influyentes	Artículos
Código: Motivación	Autoconocimiento Autoeficacia Motivación intrínseca Fuentes de interés personal y significación de la tarea • Desarrollo de objetivos de logro • Compromiso con tareas que impliquen un desafío • Deseo de perseverar y esforzarse • Asunción de riesgos • Atención focalizada • Tolerancia a la crítica y el fracaso Motivación interpersonal: pasión Motivación cognitiva, entendida como la búsqueda, realización y disfrute activo de una actividad cognitiva que requiera esfuerzo	AlAli y Wardat, 2024; Cho y Lin, 2010; Clinkenbeard, 2012; Fredricks *et al.*, 2010; Olszewski-Kubilius *et al.*, 2015; Ritchotte *et al.*, 2014; Zbainos y Kyritsi, 2011
Código: Perseverancia, coping y autorregulación	Orientación al logro Actividades orientadas a la fijación de metas Objetivos de dominio alto y de rendimiento bajo, junto con intenciones de búsqueda de ayuda (entendida como estrategia de aprendizaje autorregulado)	Gonida *et al.*, 2019; Morisano y Shore, 2010; Zbainos y Kyritsi, 2011

En relación al código centros educativos, estos influyen de manera significativa en el cultivo del talento y se plantean como facilitadores para la cristalización de la alta capacidad:

- La aplicación de medidas ordinarias centradas en la selección de metodologías educativas que se ajusten a los estilos de aprendizaje de este colectivo, la participación en competiciones, el uso de la gamificación, entornos de aprendizaje flexibles que faciliten el aprendizaje autodirigido, la co-creación de materiales didácticos ajustados a las capacidades e intereses del alumnado (AlAli y Wardat, 2024; Calabrese y Capraro, 2022; Deur, 2011; Mammadov *et al.*, 2021; Udvari y Schneider, 2000; Uribe-Rios *et al.*, 2022; Zbainos y Kyritsi, 2011). También, resultan medidas ordinarias eficaces los agrupamientos flexibles en los que el alumnado con ACI pueda compartir áreas de interés y encuentre espacios para la retroalimentación y colaboración en el aprendizaje (Chessor y Whitton, 2005; Hornstra *et al.*, 2022; Saleh *et al.*, 2005).
- La figura del docente cobra fuerza, al ser necesaria una sensibilidad y conocimiento de la personalidad y los patrones motivacionales del alumnado con ACI, una actitud colaboradora con la familia para el conocimiento del alumnado y una formación específica que favorezca el desarrollo de la autoconfianza, el interés por el aprendizaje, la autoeficacia, el crecimiento personal y la satisfacción del alumnado, a través de la personalización del aprendizaje. Se entiende esta personalización del aprendizaje como el acto en que el docente planifica e implementa espacios de aprendizaje significativos, desafiantes y flexibles, que atienden a áreas de interés y fomentan tanto el desarrollo de sus fortalezas como de sus debilidades. Además, en estos se fijan altas expectativas, se proponen retos aprovechando el error como fuente de aprendizaje,

la creatividad hace acto de presencia, el humor y la ironía tienen cabida, se impulsan relaciones positivas con su entorno y se fomenta una evaluación constructiva donde el proceso resulta más significativo que el resultado inmediato, en su proceso de crecimiento (Chua, 2017; Desmet y Pereira, 2022; Hornstra *et al.*, 2022; Ismail *et al.*, 2021; Mammadov *et al.*, 2021; Siegle *et al.*, 2014; Verdeja *et al.*, 2022).

- Destacan la eficacia de tres medidas entre las estrategias a emplear para responder a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado con ACI:

  – El enriquecimiento educativo escolar. Este resulta un apoyo esencial al dar cabida en el currículum a la profundidad, la complejidad, el desafío, la creatividad y la abstracción, desde el respeto a los intereses y capacidades del alumnado. Destacan experiencias como el enriquecimiento triádico, la musicoterapia combinada con terapia verbal y propuestas orientadas a reducir el estrés psicológico derivado de la elevada motivación cognitiva que presenta este alumnado (Al-Bourini *et al.*, 2022; Garn y Jolly, 2014; Gubbels *et al.*, 2014; Hornstra *et al.*, 2022; Ismail *et al.*, 2021; Lavrijsen *et al.*, 2021; Little, 2012; Schiltz, 2016).
  – La aceleración. Se muestran exitosos los planes de estudio acelerados, donde se equilibra la dificultad de la tarea a las posibilidades del alumnado, dando respuesta a su elevada motivación cognitiva y exigiendo el desarrollo de actitudes esenciales para el desarrollo personal, como el esfuerzo, la perseverancia y la asunción de riesgos, abandonando situaciones de aprendizaje excesivamente cómodas, redundantes y escasamente exigentes (Hornstra *et al.*, 2022; Lavrijsen *et al.*, 2021).
  – La mentoría, orientada al autoconocimiento, desarrollo de las cualidades personales y a mantener la curiosidad y el interés por el aprendizaje en áreas ajustadas a sus perfiles intelectuales (Zbainos y Kyritsi, 2011).

En relación al código entornos educativos extracurriculares, se observa la pertinencia de los enriquecimientos desarrollados en estos espacios educativos no formales. Las medidas desarrolladas destacan por su flexibilidad y capacidad de adaptación a las necesidades del alumnado con ACI, la oportunidad que ofrecen para agrupar al alumnado que comparte esta manera de procesar, sentir e interpretar el mundo que les rodea, y por la oportunidad de contar con profesionales educativos sensibles y formados para responder a sus necesidades formativas. Las intervenciones recogidas destacan por su orientación al desarrollo de una autopercepción positiva, a la orientación positiva hacia el abordaje de metas y consecución de logros, a través del desarrollo del aprendizaje autodirigido y la autorregulación, e impulsando la resiliencia y la autoconversación positiva (Desmet y Pereira, 2022; Hornstra *et al.*, 2022; Mammadov *et al.*, 2021).

La revisión realizada constata la recurrencia en el empleo del enriquecimiento educativo como medida de intervención, más propenso a llevarse a cabo de manera extracurricular, si bien se ha de considerar que el tiempo de permanencia del alumnado en los centros escolares es significativo y requiere una respuesta personalizada en ellos.

Se observa, en menor medida entre las intervenciones propuestas, la aceleración. Este hecho remarca la inercia persistente al recelo por la aplicación de esta medida, a pesar de las evidencias científicas en torno a su bondad para el desarrollo no solo de variables cognitivas, sino también psicosociales como las que se han estudiado en este trabajo, por el impacto positivo en el ajuste del nivel de reto a las posibilidades del alumnado.

Resultan reseñables también como medidas aquellas orientadas al coaching y la mentoría, en las que el foco no solo se centra en el área de conocimiento en la que se investiga y avanza, sino precisamente en el acompañamiento y en el modelamiento de actitudes, orientación a la tarea y hábitos de trabajo esenciales para alcanzar niveles elevados de logro a largo plazo. Sin embargo, parece también escasamente aplicada.

Por otro lado, como resumen, el análisis de las variables endógenas y exógenas citadas y su comportamiento permite confirmar que todos aquellos elementos del entorno modulan el desarrollo de las ACI porque se orientan a facilitar o limitar el desarrollo de los catalizadores personales más relevantes e influyentes en el desarrollo y cristalización de la alta capacidad recogidos en la Tabla 4. Asimismo, se observa la existencia de una relación natural en la que el desarrollo de algunas de las CE establecidas en el marco europeo Entrecomp puede facilitar el desarrollo de esas características o rasgos personales esenciales para que el alumnado con ACI pueda hacer uso de los recursos cognitivos que su arquitectura cerebral de base pone al servicio.

Tabla 4. Principales catalizadores que inciden en la expresión del talento en base a las CE de Entrecomp y los estudios analizados

Catalizadores personales	Artículos
CE Entrecomp (Ideas y oportunidades): Creatividad	
Creatividad, potencial creativo, Resolución creativa de problemas	Cho y Lin, 2010; Morisano y Shore, 2010; Olszewski-Kubilius *et al.*, 2015; Schiltz, 2016
CE Entrecomp (Recursos): Motivación y perseverancia	
Perseverancia en el aprendizaje, compromiso con el trabajo, implicación a nivel académico	Garn *et al.*, 2010; Lavrijsen *et al.*, 2021; Ritchotte *et al.*, 2014; Siegle *et al.*, 2014; Verdeja *et al.*, 2022
Motivación (intrínseca, extrínseca, adaptativa y autónoma), automotivación, pasión, motivación cognitiva (significatividad de la tarea, interés y disfrute)	AlAli y Wardat, 2024; Calabrese y Capraro, 2022; Chessor y Whitton, 2005; Cho y Lin, 2010; Chua, 2017; Desmet y Pereira, 2022; Deur, 2011; Garn y Jolly, 2014; Garn *et al.*, 2010; Gubbels *et al.*, 2014; Hornstra *et al.*, 2022; Ismail *et al.*, 2021; Lavrijsen *et al.*, 2021; Mammadov *et al.*, 2021; Saleh *et al.*, 2005; Schiltz, 2016; Siegle *et al.*, 2014; Udvari y Schneider, 2000; Uribe-Rios *et al.*, 2022
Rendimiento (académico o escolar), buen desempeño	AlAli y Wardat, 2024; Desmet y Pereira, 2022; Fredricks *et al.*, 2010; Ismail *et al.*, 2021; Little, 2012; Morisano y Shore, 2010; Ritchotte *et al.*, 2014; Siegle *et al.*, 2014
CE Entrecomp (Recursos): Autoconocimiento y autoeficacia	
Autorregulación, autoeficacia, atención, concentración	AlAli y Wardat, 2024; Calabrese y Capraro, 2022; Garn y Jolly, 2014; Little, 2012; Ritchotte *et al.*, 2014; Schiltz, 2016; Siegle *et al.*, 2014
Habilidades socio-emocionales, gestión del cociente emocional (autoestima; confianza en la propia inteligencia; habilidades de afrontamiento para la gestión de tensión y estrés; reducción de comportamientos de evitación, amargura y resignación; satisfacción de las propias necesidades; mejora de la salud mental y bienestar)	Al-Bourini *et al.*, 2022; Calabrese y Capraro, 2022; Cho y Lin, 2010; Gubbels *et al.*, 2014; Hornstra *et al.*, 2022; Ismail *et al.*, 2021; Morisano y Shore, 2010; Olszewski-Kubilius *et al.*, 2015; Saleh *et al.*, 2005; Schiltz, 2016

Catalizadores personales	Artículos
CE Entrecomp (Recursos): Moviliza a otros	
Interacción social, comunicación en grupo y creación de red social de apoyo	Olszewski-Kubilius *et al.*, 2015; Saleh *et al.*, 2005
CE Entrecomp (En acción): Tomar la iniciativa	
Orientación al logro, logros de alto nivel, altas expectativas, consecución de objetivos, pericia, excelencia y eminencia, éxito	Al-Bourini *et al.*, 2022; Chessor y Whitton, 2005; Clinkenbeard, 2012; Gonida *et al.*, 2019; Gubbels *et al.*, 2014; Ismail *et al.*, 2021; Little, 2012; Olszewski-Kubilius *et al.*, 2015; Ritchotte *et al.*, 2014; Siegle *et al.*, 2014; Verdeja *et al.*, 2022; Zbainos y Kyritsi, 2011
CE Entrecomp (En acción): Hacer frente a la incertidumbre, la ambigüedad y el riesgo	
Coping, tolerancia a la frustración, afán de superación	Chua, 2017; Schiltz, 2016

Discusión y conclusiones

La revisión sistemática realizada ha tenido por objetivo identificar las intervenciones educativas orientadas al alumnado con ACI dirigidas a fortalecer el desarrollo de CE.

En general, se observa que el desarrollo de catalizadores intrapersonales revierte en el desarrollo del talento, y se deja patente que el desarrollo de las CE optimiza el aprovechamiento de las propias capacidades, mejorando el desempeño y facilitando el camino hacia el logro de metas de alto nivel (Cho y Lin, 2010; Clinkenbeard, 2012; Fredricks *et al.*, 2010; Gonida *et al.*, 2019; Morisano y Shore, 2010; Olszewski-Kubilius *et al.*, 2015; Ritchotte *et al.*, 2014; Worrell *et al.*, 2021; Zbainos y Kyritsi, 2011). Ahora bien, también se ha observado que los catalizadores del entorno, como la familia, el contexto escolar o las experiencias extracurriculares inciden en el desarrollo de las variables psicosociales esenciales para el aprovechamiento de las propias capacidades (Cho y Lin, 2010; Garn *et al.*, 2010; Mammadov *et al.*, 2021; Zbainos y Kyritsi, 2011).

En esencia, estos hallazgos ponen de manifiesto la necesidad de sistematizar procesos de intervención eficaces. La expresión de talento requiere de su cultivo deliberado, y en ello, los diferentes agentes educativos (sociedad, familia, escuela) tienen una responsabilidad clara.

Asimismo, la revisión realizada confirma que las CE no han de ser voluntariamente desarrolladas en itinerarios profesionales concretos tradicionalmente vinculados al emprendimiento (Ávila Angulo, 2021). Las CE cobran especial relevancia en la consolidación de unas actitudes y orientaciones personales del alumnado con ACI hacia la aceptación, el aprovechamiento y desarrollo de su potencial, ofreciendo la oportunidad de consolidar un claro aprendizaje y aportar valor a la sociedad: la alta capacidad no es sinónimo de excelencia. Para que la excelencia se exprese habrán de desarrollarse catalizadores personales como los que se detallan en EntreComp (Bacigalupo *et al.*, 2016), haciendo especial hincapié en el esfuerzo, la tolerancia a la frustración, el perfeccionismo sano, o la orientación al logro, entre otros (Chua, 2017; Garn *et al.*, 2010; Lavrijsen *et al.*, 2021; Ritchotte *et al.*, 2014; Schiltz, 2016; Siegle *et al.*, 2014; Verdeja *et al.*, 2022).

Se constata la necesidad de seguir ahondando e impulsando intervenciones como las recopiladas a través de la presente revisión sistemática. Aspectos como los siguientes resultan cruciales en el despliegue de potencial y logro de la eminencia: la motivación, como motor hacia un logro sostenido; la perseverancia, necesaria para una práctica deliberada y superación de fracasos; la autorregulación, para mantener el rumbo asumiendo riesgos en ello (Worrell *et al.*, 2021).

Estas evidencias halladas nos llevan a proponer una serie de medidas dirigidas a los agentes educativos:

- Ofertar procesos de acompañamiento y orientación a las familias, para facilitar climas educativos comprensivos, que ayuden a su autoconocimiento, a garantizar su bienestar emocional, a nutrir de estímulo en las áreas de interés, a colaborar con los centros educativos, y a desarrollar actitudes y hábitos de trabajo, centrándose en el esfuerzo y el proceso, evitando la espera de rendimientos de alto nivel de manera inmediata.
- Consolidar un perfil docente sensible y formado, que sirva de apoyo, estímulo y guía, y comprenda y responda a las necesidades que este colectivo presenta. Esta realidad exhorta a la actualización y capacitación docente para proveer de oportunidades a este colectivo (Martínez-Izaguirre *et al.*, 2024).

Asimismo, los agentes educativos deberán atender las siguientes consideraciones en la personalización de la educación del alumnado con ACI:

- Adoptar medidas ordinarias que ajusten los procesos de aprendizaje a la motivación cognitiva del alumnado, a su estilo de aprendizaje, fortaleciendo y ampliando las posibilidades de logro, desde el ajuste óptimo del nivel de reto educativo y el acompañamiento social y emocional que este alumnado requiere. Los catalizadores intrapersonales, como la motivación, la perseverancia o el coping, aunque pueden estar presentes en el alumnado con ACI de manera natural, su refuerzo a través de intervenciones que fomenten CE relacionadas, consolidarán su presencia en alumnado cuyas experiencias vitales hayan favorecido la apatía, la desmotivación o la falta de tolerancia al error y el miedo al fracaso.
- Aplicar medidas específicas eficaces y en ocasiones, de modo simultáneo, como son el enriquecimiento, la aceleración o la mentoría, por su complementariedad para responder a las necesidades diversas e integrales del alumnado con ACI. Estas permiten adaptar la velocidad y profundidad del aprendizaje a sus posibilidades, respetando sus estilos de aproximación al conocimiento, apoyando tanto sus fortalezas como debilidades, y otorgando la posibilidad de disponer interacciones sociales enriquecedoras con sus compañeros, garantizando así una educación equitativa e inclusiva, que acoja y respete su derecho al pleno desarrollo, bienestar futuro y a cultivar su talento en aras de la mejora social.
- Entender las intervenciones no de manera cortoplacista, sino como procesos que necesitan continuidad, evaluación y readaptación, a lo largo de toda la escolaridad obligatoria y postobligatoria. Asimismo, la evaluación de su eficacia no deberá atender tanto a los productos o rendimientos inmediatos del alumnado, dado que los rendimientos de alto nivel requieren poner el foco en los procesos, pues estos en su gran mayoría serán expresados en la adultez. La educación supone un acto de poner mimbres para un futuro prometedor.

En definitiva, se aconseja el desarrollo de CE en las propuestas de intervención, por el reconocido valor de la motivación, la perseverancia, el coping o la creatividad en el cambio hacia la eminencia.

Como líneas de investigación futuras, se propone enriquecer el análisis realizado con las evidencias de investigaciones llevadas a cabo en idiomas distintos a los empleados en el presente estudio. Esto permitirá contrastar si en otros contextos geográficos se aplican intervenciones diferentes a las halladas en este trabajo. Asimismo, parece relevante ahondar en los procesos formativos para que tanto las familias como los docentes actúen de manera proactiva y con seguridad en los procesos educativos que promueven CE en el alumnado con ACI. Unido a ello, se hace necesario reconsiderar en futuras normas que regulen la formación de los docentes, la importancia de que el profesorado desarrolle competencias que le permitan activar CE, y detectar y apoyar el talento presente en el aula. De igual modo, se cree de interés que las administraciones educativas, además de la propuesta de guías y manuales elaborados para orientar la intervención con alumnado con ACI, consideren la educación emprendedora como un aliado de gran valor para el desarrollo, bienestar y avance hacia la excelencia de este colectivo.

Referencias bibliográficas[1]

Aguilar-Hernández, P. A. y Acosta-Tzin, J. V. (2023). Educación emprendedora: un análisis bibliométrico. *Yachay*, 12(1), 41-47. https://doi.org/10.36881/yachay.v12i1.673

*Al-Bourini, E.S., Almajali, A.A.A.Q., Aranki, R.M.E. y Almajali, H.K. (2022). The level of psychological stress and its relationship with the cognitive motivation of gifted students at King Abdullah II schools of excellence. *Res Militaris, 2*(12), 4417-4432.

*AlAli, R., & Wardat, Y. (2024). Exploring the impact of Kahoot! as a collaborative gamified mathematics learning platform for Jordanian junior school gifted students. *Journal of Asian Scientific Research*, 14(2), 227–236. https://doi.org/10.55493/5003.v14i2.5061

Arruti, A., Morales, C. y Benitez, E. (2021). Entrepreneurship Competence in Pre-Service Teachers Training Degrees at Spanish Jesuit Universities: A Content Analysis Based on EntreComp and EntreCompEdu. *Sustainability,* 13(16), 8740.

Arruti, A. y Paños-Castro, J. (2023). Assessing Non-University Teachers' Self-Perception of Entrepreneurial Competence: A Study of the Teachers of the Sagrada Familia Foundation in Spain. *Education Sciences,* 13(5), 488.

Ávila Angulo, E. (2021). La evolución del concepto de emprendimiento y su relación con la innovación y el conocimiento. *Investigación y Negocios*, 14(23), 32-48.

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y. y Van Den Brande, L. (2016). EntreComp: *The Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2791/160811

Barrenetxea-Mínguez, L. y Martínez-Izaguirre, M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas, 1*(49), 1-19.

Boettger, E.R.H. y Reid, E. (2015). Gifted education in various countries of Europe. *Slavonic pedagogical studies journal, 4*(2), 158-171. https://doi.org/10.18355/PG.2015.4.2.158-171

*Calabrese, J.E. y Capraro, R.M. (2022). The autonomy of informal STEM and benefits of andragogy with gifted children. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning, 2*(15), 207-217. https://doi.org/10.1108/JRIT-08-2021-0060

Castelló, A. y Batlle, C. (1998). Aspectos teóricos e instrumentales en la identificación del alumno superdotado y talentoso. Propuesta de un protocolo. *Faisca,* 6, 26–66.

1 Los estudios marcados con (*) son los incluidos en la revisión sistemática.

*Chessor, D. y Whitton, D. (2005). The Impact of Grouping Gifted Primary School Students on Self-Concept, Motivation and Achievement from Parents' Perspectives. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 1*(15), 93-104. https://doi.org/10.1375/ajgc.15.1.93

*Cho, S. y Lin, C.Y. (2010). Influence of Family Processes, Motivation, and Beliefs About Intelligence on Creative Problem Solving of Scientifically Talented Individuals. *Roeper Review-A Journal on Gifted Education, 1*(33), 46-58. https://doi.org/10.1080/02783193.2011.530206

*Chua, J. (2017). The influences of an exemplary ballet teacher on students' motivation: "The Finnish Way". *Research in dance education, 1(*18), 45007. https://doi.org/10.1080/14647893.2016.1178715

*Clinkenbeard, P.R. (2012). Motivation and gifted students: Implications of theory and research. *Psychology in the Schools*, 7(49), 622-630. https://doi.org/10.1002/pits.21628

Comité Económico y Social Europeo (2013). *Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre el tema Liberar el potencial de los niños y los jóvenes con gran capacidad intelectual dentro de la Unión Europea"*. DOUE, 14-3-2013. https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2013:076:FULL&from=IT

Critical Appraisal Skills Programme (2022). *CASP Systematic Review Checklist*. https://casp-uk.net/referencing/

*Desmet, O.A. y Pereira, N. (2022). The Achievement Motivation Enhancement Curriculum: Evaluating an Affective Intervention for Gifted Students. *Journal of Advanced Academics, 1*(33), 129-153. https://doi.org/10.1177/1932202X211057424

*Deur, P.V. (2011). Views of Gifted Elementary Students about Self-Directed Learning. Gifted and Talented *International, 26*(1-2), 111-120. https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673595

Ferrándiz, C., Prieto, M. D., Fernández, M. C., Soto, G., Ferrando, M. y Badía, M.M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13*(1), 63-74.

*Fredricks, J.A., Alfeld, C. y Eccles, J. (2010). Developing and fostering passion in academic and nonacademic domains. *Gifted Child Quarterly, 1*(54), 18-30. https://doi.org/10.1177/0016986209352683

Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, 368, 12-39. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289

*Garn, A.C. y Jolly, J.L. (2014). High Ability Students' Voice on Learning Motivation. *Journal of Advanced Academics, 1*(25), 45131. https://doi.org/10.1177/1932202X13513262

*Garn, A.C., Matthews, M.S. y Jolly, J.L. (2010). Parental Influences on the Academic Motivation of Gifted Students: A Self-Determination Theory Perspective. *Gifted Child Quarterly, 4*(54), 263-272. https://doi.org/10.1177/0016986210377657

*Gonida, E.N., Karabenick, S.A., Stamovlasis, D., Metallidou, P. y Greece, T.C.T.Y. (2019). Help seeking as a self-regulated learning strategy and achievement goals: The case of academically talented adolescents. *High Ability Studies, 44958*(30), 147-166. https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1535244

González-Tejerina, S. y Vieira, M. J. (2021). La formación en emprendimiento en Educación Primaria y Secundaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 32(1), 99-111.

Gough, D., Oliver, S. y Thomas, J. (2017). *An Introduction to Systematic Reviews*. Sage.

*Gubbels, J., Segers, E. y Verhoeven, L. (2014). Cognitive, Socioemotional, and Attitudinal Effects of a Triarchic Enrichment Program for Gifted Children. *Journal for the Education of The Gifted, 4*(37), 378-397. https://doi.org/10.1177/0162353214552565

Higgins, J.P. y Green, S. (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. https://www.radioterapiaitalia.it/wp-content/uploads/2017/01/cochrane-handbook-for-systematic-reviews-of-interventions.pdf

*Hornstra, L., van Weerdenburg, M., van den Brand, M., Hoogeveen, L. y Bakx, A. (2022). High-Ability Students' Need Satisfaction and Motivation in Pull-Out and Regular Classes: A Quantitative and Qualitative Comparison Between Settings. *Roeper Review-A Journal on Gifted Education, 3*(44), 157-172. https://doi.org/10.1080/02783193.2022.2071367

*Ismail, M.J., Chiat, L.F. y Anuar, A.F. (2021). Music in Film' for Gifted Students: The Effect of Differentiated Learning on Students' Motivation. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, 4*(29), 2709-2728. https://doi.org/10.47836/pjssh.29.4.33

Karabulut, R. y Omeroglu, E. (2021). A validity and reliability study of a nomination scale for identifying gifted children in early childhood. *International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(2), 1756-1777.

Landa-Ramírez, E. y Arredondo-Pantaleón, A.J. (2014). Herramienta PICO para la formulación y búsqueda de preguntas clínicamente relevantes en la psicooncología basada en la evidencia. *Psicooncología, 11*(2/3), 259-270. http://doi.org/10.5209/rev_psic.2014.v11.n2-3.47387

*Lavrijsen, J., Preckel, F., Verachtert, P., Vansteenkiste, M. y Verschueren, K (2021). Are motivational benefits of adequately challenging schoolwork related to students' need for cognition, cognitive ability, or both? *Personality and Individual Differences*, (171), https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110558

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica *la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, pp. 122868-122953. Recuperado de: https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

*Little, C.A. (2012). Curriculum as motivation for gifted students. *Psychology in the Schools, 7*(49), 695-705. https://doi.org/10.1002/pits.21621

Lockwood, C., Munn, Z. y Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis: methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *International Journal of Evidence-Based Healthcare, 13*(3), 179–187. http://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000062

Luna Tobar, L. T. e Infante Sánchez, E. del P. (2023). Competencias empresariales y emprendedoras: una revisión sistemática de la literatura. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, (94).

*Mammadov, S., Cross, T.L. y Olszewski-Kubilius, P. (2021). A Look Beyond Aptitude: The Relationship Between Personality Traits, Autonomous Motivation, and Academic Achievement in Gifted Students. *Roeper Review-A Journal on Gifted Education, 3*(43), 161-172. https://doi.org/10.1080/02783193.2021.1923595

McCallum E., Weicht R., McMullan L., Price A. (2018) *EntreComp into Action: get inspired, make it happen*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea Luxemburgo. doi:10.2760/574864

Martínez-Izaguirre, M., Álvarez-González, A. e 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

Methley, A., Campbell, S., Chew-Graham, C., McNally, R. y Cheraghi-Sohi, S. (2014). PICO, PICOS and SPIDER: a comparison study of specificity and sensitivity in three search tools for qualitative systematic reviews. *BMC Health Services Research*, 14(1). https://doi.org/10.1186/S12913-014-0579-0

Mönks, F.J. y Pflüger, R. (2005). *Gifted Education in 21 European Countries: Inventory and Perspective*. Radboud University Nijmengen. https://www.bmbf. de/pub/gifted_education_21_eu_countries.pdf

*Morisano, D. y Shore, B. M. (2010). Can Personal Goal Setting Tap the Potential of the Gifted Underachiever? *Roeper Review-A Journal on Gifted Education, 4*(32), 249-258. https://doi.org/10.1080/02783193.2010.508156

Mossberg, F., Lundqvist, J. y Sund, L. (2024). An international scoping review focused on gifted and talented children: Early identification and inclusive education. *Journal of Childhood, Education and Society*, 5(3), 407–423. https://doi.org/10.37291/2717638X.202453488

Olszewski-Kubilius, P. y Corwith, S. (2018). Poverty, Academic Achievement and Giftedness: A Literature Review. *Gifted Child Quarterly, 62*(1), 37-55. https://doi.org/10.1177/0016986217738015

*Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R.F. y Worrell, F.C. (2015). Antecedent and concurrent psychosocial skills that support high levels of achievement within talent domains, *High Ability Studies, 26*(2), 195-210. http://dx.doi.org/10.1080/13598139.2015.1095077

Page, M.J., Moher, D., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Jennifer M Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J.M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E.W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S.,… McKenzie, J.E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *TheBMJ*, 160 (372). https://doi.org/10.1136/bmj.n160

Pfeiffer, S.I. (2017). *Identificación y evaluación del alumnado con altas capacidades: una guía práctica*. Universidad Internacional de La Rioja.

Richardson, W.S., Wilson, M.C., Nishikawa, J. y Hayward, R.S. (1995). The well-built clinical question: a key to evidence-based decisions. *ACP Journal Club, 123*(3), A12–A13. http://doi.org/10.7326/ACPJC-1995-123-3-A12

*Ritchotte, J.A., Matthews, M.S., y Flowers, C.P. (2014). The Validity of the Achievement-Orientation Model for Gifted Middle School Students: An Exploratory Study. *Gifted Child Quarterly*, (58), 183-198. https://doi.org/10.1177/0016986214534890

*Saleh, M., Lazonder, A. y De Jong, T. (2005). Effects of within-class ability grouping on social interaction, achievement, and motivation. *Instructional Science, 2*(33), 105-119. https://doi.org/10.1007/s11251-004-6405-z

Sastre-Riba, S. y Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Rev Neurol*, 66 (Supl 1), S51-S56. https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018026

*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. *Bulletin de la Societe des sciences medicales du Grand-Duche de Luxembourg*, (1), 45133.

*Siegle, D., Rubenstein, L.D. y Mitchell, M.S. (2014). Honors Students' Perceptions of Their High School Experiences: The Influence of Teachers on Student Motivation. *Gifted Child Quarterly, 1*(58), 35-50. https://doi.org/10.1177/0016986213513496

Sims, C. y Sims, R. (2025). A cluster concept for giftedness, creativity, and situated cognition. *Gifted Education International*, 0(0). 1-13. https://doi.org/10.1177/02614294251346643

Sharma, A. y Kudei, A. (2024). Opportunities and Challenges of Working with Gifted Learners: A Systematic Review. *Journal of Education, Society and Behavioural Science*, 37 (6). 491-501. https://doi.org/10.9734/jesbs/2024/v37i61360

Sobrado Fernández, L. y Fernández Rey, E. (2010). Competencias emprendedoras y desarrollo del espíritu empresarial en los centros educativos. *Educación XX1*, 13(1), 15-38. DOI: 10.5944/educxx1.13.1.283

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. y Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12,3–54. https://doi.org/10.1177/1529100611418056

Tannenbaum, A. J. (1997). *The meaning and making of giftedness*. En N. Colangelo & G. Davis (Eds.). Handbook of gifted education (2nd ed.; pp. 27–42). Allyn and Bacon.

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

Tourón, M., Tourón, J. y Navarro-Asencio, E. (2024). Validación española de la Escala de Detección de altas capacidades, Gifted Rating Scales 2 (GRS2-S) School Form, para profesores. *Estudios sobre Educación*, 46. https://doi.org/10.15581/004.46.002

Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management, 14*(3), 207-222. http://doi.org/10.1111/1467-8551.00375

Treffinger, D. J. y Feldhusen, J. F. (1996). Talent Recognition and Development: Successor to Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted, 19*(2), 181-193. https://doi.org/10.1177/016235329601900205

*Udvari, S.J. y Schneider, B.H. (2000). Competition and the adjustment of gifted children: A matter of motivation. *Roeper Review-A Journal on Gifted Education, 4*(22), 212-216. https://doi.org/10.1080/02783190009554040

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254

Uribe-Rios, M.Y., Gesa, R.F., Allepuz, J.P., Cid, M.T. y Lagunas, T.J. (2022). Research based on the design of Co-CrehAs: Co-creation of educational material adapted to high-ability students to improve their motivation. Campus Virtuales, 1*(11), 63-79. https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.944

*Verdeja, S.T., Ruiz-Melero, M.J. y Gomez, M.S. (2022). Motivations and interests in a sample of high-ability students regarding their peers. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 1*(33), 26-43. https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33754

Worrell, F.C., Subotnik, R.F. y 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

*Zbainos, D. y Kyritsi, A. (2011). Greek Talented Students' Motivation: A Qualitative Analysis. *Gifted and Talented International, 44958*(26), 131-142. https://doi.org/10.1080/15332276.2011.11673597

Abstract

Impact of entrepreneurial skills on the development of gifted students: a systematic review

INTRODUCTION. High abilities (hereinafter, HA) represent a differential manifestation of intelligence that has been conceived in different ways over time. In the current multidimensional paradigm, there is an increased acknowledgment of the malleability of potential, its development process and the impact of personal and environmental variables on the crystallization of this potential are gaining strength. The aim of this work is to carry out a systematic review to analyze those educational interventions aimed at strengthening motivation, perseverance, management of frustration tolerance, risk and ambiguity (entrepreneurial competences of the Entrecomp European Framework) that are carried out with students with HA. **METHOD**. The systematic review was conducted following the PRISMA statement. Inclusion criteria included studies reporting on (1) interventions, (2) that strengthen motivation, perseverance, management of frustration tolerance, risk and ambiguity, (3) on gifted students in compulsory education and high school. The selection of articles was carried out in 4 stages, and a total of 29 articles were identified and analysed using Atlas.Ti (version 9.02), independently by two researchers. **RESULTS.**

This study has made it possible to identify interventions developed in both formal and informal contexts, in which the impact of intrapersonal (motivation; perseverance, coping and self-regulation) and environmental catalysts on students with HA has been strategically examined and in line with the EntreComp framework. It has also been possible to analyze how the development of these interventions has an impact on the strengthening of intrapersonal catalysts that optimize the full development of human talent. **DISCUSSION.** The study, therefore, invites the promotion of the development of entrepreneurial competencies in the intervention proposals with HA, since the value of motivation, perseverance, coping or creativity in the change towards excellence is well recognized.

Keywords: *Gifted, Skill development, Talent development, Intellectual development, Entrepreneurship, Students.*

Résumé

Impact des compétences entrepreneuriales sur le développement des élèves à haut potentiel intellectuel: une revue systématique

INTRODUCTION. Le haut potentiel intellectuel (ci-après HPI) est une manifestation différentielle de l'intelligence qui a été conçue de différentes manières au fil du temps. Dans le paradigme multidimensionnel actuel, la malléabilité du potentiel, son processus de développement et l'impact des variables personnelles et environnementales sur sa cristallisation prennent d'importance. Ce travail a pour objectif de réaliser une revue systématique afin d'analyser les interventions éducatives visant à renforcer la motivation, la persévérance, la gestion de la tolérance à la frustration, au risque et à l'ambiguïté (compétences entrepreneuriales du cadre européen Entrecomp), et qui sont mises en œuvre auprès d'élèves présentant des HPI. **MÉTHODE**. La revue systématique a été réalisée conformément à la déclaration PRISMA. Parmi les critères d'inclusion figurent les études qui rendent compte (1) d'interventions, (2) qui renforcent la motivation, la persévérance, la gestion de la tolérance à la frustration, au risque et à l'ambiguïté, (3) auprès d'élèves atteints de HPI dans l'enseignement obligatoire et le secondaire. La sélection des articles s'est déroulée en 4 étapes, et un total de 29 articles ont été identifiés, analysés à l'aide d'Atlas.Ti (version 9.02) et par deux chercheuses de manière indépendante. **RÉSULTATS.** Cette étude a permis d'identifier des interventions menées dans des contextes formels et informels, dans lesquelles l'impact des catalyseurs intrapersonnels (motivation, persévérance, coping et autorégulation) et environnementaux sur les élèves à HPI a été pris en compte de manière stratégique et alignée sur le modèle EntreComp. De même, il a été possible d'analyser comment le développement de ces interventions se traduit par le renforcement des catalyseurs intrapersonnels qui optimisent le plein développement du talent humain. **DISCUSSION**. L'étude invite à encourager le développement des compétences entrepreneuriales dans les propositions d'intervention auprès des élèves à hautes capacités intellectuelles, car leur valeur dans le changement vers l'excellence est reconnue.

Mots-clés : *Haut potentiel, Développement des compétences, Développement des talents, Développement intellectuel, Entrepreneuriat, Élèves.*

Perfil profesional de las autoras

Miryam Martínez-Izaguirre

Doctora en Pedagogía con Mención Internacional por la Universidad de Deusto. Profesora adscrita al Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad de Deusto. Miembro del equipo de investigación eDucaR. Sus líneas de investigación se centran en el perfil docente para el desarrollo de competencias, y la detección y respuesta educativa al alumnado con altas capacidades intelectuales.
Código ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5665-1425

Arantza Arruti (autora de contacto)

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Pedagogía) por la Universidad de Deusto (UD). Profesora titular del Departamento de Educación de la Facultad de Educación y Deporte de la UD. Miembro del equipo de investigación eDucaR (Deusto Education Research). Su línea de investigación gira en torno a la competencia emprendedora y digital, y el desarrollo de la persona emprendedora desde distintas perspectivas educativas.
Código ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8334-3831
Dirección de contacto: Universidad de Deusto. Facultad de Educación y Deporte. Avda. de las universidades, 24. 48007 Bilbao, Bizkaia. Mail: aarruti@deusto.es