



ARTICLES

Beneficios de la Educación Musical en el Desarrollo del Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales: Una Revisión Sistemática

Benefits of Music Education in the Development of Gifted Students: A Systematic Review

Arantza Arruti¹
Alaitz Amezua-Urrutia²
Miryam Martinez-Izaguirre³

DOI: <https://doi.org/10.58262/LEEME.54.0016>

Reception: 11-10-2024 Revision: 16-11-2024 Acceptance: 11-12-2024

Resumen

El alumnado con altas capacidades intelectuales (ACI) enfrenta desafíos significativos en el entorno educativo que exige soluciones personalizadas. La Educación Musical (EM), por su parte, resulta una estrategia integral que promueve el desarrollo cognitivo, social y emocional del alumnado. Este trabajo propone una revisión sistemática, siguiendo la declaración PRISMA, para analizar los beneficios de la EM en el desarrollo del alumnado con ACI. Los criterios de inclusión recogen (1) intervenciones en EM (2) que promueven el desarrollo cognitivo, intelectual, personal, emocional, el bienestar y el rendimiento académico (3) del alumnado con ACI. Se hallaron un total de 23 artículos, que se analizaron a través de Atlas.Ti (versión 9.02). El estudio ha constatado que la EM es una herramienta eficaz que modula la expresión de la alta capacidad y presenta múltiples beneficios. Por tanto, se ha de continuar profundizando en la EM como oportunidad educativa para el alumnado con ACI, en cuanto que fomenta una educación de calidad, inclusiva y equitativa que responde a sus necesidades. También se abre paso la necesidad de promover el desarrollo profesional docente en el ámbito musical para maximizar el aprendizaje y crecimiento integral del alumnado con ACI.

Palabras Claves: Educación Musical, Talento, Desarrollo Intelectual, Enriquecimiento.

Abstract

Gifted students face significant challenges in the educational environment, which requires personalized solutions. Music Education (ME), on the other hand, is an effective integral strategy that promotes the cognitive, social and emotional development of students. This paper proposes a systematic review, following the PRISMA statement, to analyze the benefits of ME in the development of gifted students. The inclusion criteria include (1) interventions in ME, (2) that promotes cognitive, intellectual, personal, and emotional development, well-being and academic performance, (3) of gifted students. A total of 23 articles were found and analyzed using Atlas.Ti (version 9.02). The study found that ME is an effective tool that modulates the expression of high ability and benefits students. Therefore, ME should continue to be explored in depth as an educational opportunity for gifted students, as it promotes quality, inclusive and equitable education that responds to their needs. There is also a need to promote the professional development of teachers in the musical field in order to maximize the learning and integral growth of gifted students.

Keywords: Music Education, Gifted Education, Talent Development, Enrichment.

¹ Profesora Titular Doctora, Departamento de Educación, Facultad de Educación y Deporte, Educación Emprendedora, Universidad de Deusto, Bilbao, España, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8334-3831>, Email: aarruti@deusto.es

² Profesora Encargada Doctora, Departamento de Educación, Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto, Bilbao, España, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0759-1224>, Email: alaitz.amezua@deusto.es

³ Profesora Encargada Doctora, Departamento de Educación, Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto, Bilbao, España. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5665-1425>, Email: miryam.martinez@deusto.es

*Corresponding Author Email: aarruti@deusto.es

Introducción

La sociedad actual en su afán por construir un futuro mejor debe apoyar el pleno crecimiento personal y social de sus ciudadanos a través del cultivo del talento. Si en otros momentos se consideraba que los talentos innatos florecían con el tiempo, el avance de la investigación constata que las altas capacidades intelectuales (ACI) solo son la materia prima del talento (Tourón, 2020), cuya manifestación y expresión está condicionada por la interacción de variables cognitivas y psicosociales en su desarrollo. Así, las ACI son maleables y necesitan ser deliberadamente cultivadas (Olszewski-Kubilius, Subotnik, & Worrell, 2015; Tomlinson, 2010).

El alumnado con ACI representa un colectivo asiduamente supeditado a desafíos en su devenir educativo y presentan necesidades específicas de apoyo. De hecho, a veces presenta bajo rendimiento académico (González-Víllora & Pastor-Vicedo, 2024), que puede derivar, en aburrimiento, frustración y/o aislamiento (Abd Majid, Jelas, & Ishak, 2012) y en dificultades para la gestión emocional (Fernández-Mera, Hinojosa, & Duñabeitia, 2022; Tasca et al., 2024).

Una educación inclusiva debería adoptar un enfoque flexible que ofrezca oportunidades de crecimiento (Mínguez & Izaguirre, 2020), pues estas resultan cruciales para la cristalización de las ACI, y garantizar el bienestar del alumnado (Olszewski-Kubilius & Corwith, 2018; Subotnik et al., 2011). También debería enfocarse en los aspectos transformacionales que buscan cambiar positivamente el mundo (Sternberg, 2024a, 2024b).

El fundamento de esta investigación es doble. En primer lugar, identificar cómo se pueden cultivar los dones a través de una educación personalizada y eficaz, y fortalecer la capacidad de emplearlos para transformar la realidad. En segundo lugar, al profundizar en la Educación Musical (EM), se aprecia que esta emerge como herramienta potencialmente beneficiosa para el desarrollo de las ACI, por su impacto en las habilidades cognitivas, sociales, emocionales y el rendimiento (Benítez, Abraham, & Justel, 2021; Muñoz & Mas, 2016). A pesar de la crisis global que vive la EM, evidenciada por la priorización de otras áreas en los modelos curriculares actuales (Aróstegui, 2016), los argumentos neurocientíficos emergen como pilares fundamentales en la defensa de la EM (Peñalba Acitores, 2017). Y aunque persiste el debate entre los paradigmas sobre el papel de la música en la educación, como medio o fin (Aróstegui, 2011), la corriente científica de estudios musicales neurocientíficos, destacada por su mayor rigor científico y su creciente relevancia (Oriola et al., 2021), respalda ambas perspectivas (Peñalba Acitores, 2017). Se resalta el valor intrínseco de la música en el desarrollo humano. Además, su influencia se extiende a la formación de individuos globales, contribuyendo al desarrollo físico, la salud, el bienestar, la socialización, la identidad cultural y la creatividad (Jauset-Berrocal, Martínez, & Añaños, 2017). Asimismo, se constata la transferencia de aprendizajes de la música a otras áreas del conocimiento, que se traduce en mejoras significativas en el lenguaje, la lectura, el pensamiento matemático y la inteligencia general.

En definitiva, a través de este estudio, se pretende proporcionar una perspectiva novedosa que ha sido poco explorada en la literatura existente, consistente en analizar los posibles beneficios que puede reportar la EM en el pleno desarrollo del potencial intelectual que presenta el alumnado con ACI. La música no solo enriquece nuestras vidas, nos conecta con nuestras emociones y fomenta la empatía hacia los demás (Ponce-de-León, Barrio, & Parra, 2022); sino que, además, puede resultar un poderoso aliado para promover un entorno inclusivo y enriquecedor para el alumnado con ACI.

Método

Esta investigación cualitativa, basada en una revisión sistemática, pretende analizar los

beneficios que la EM puede generar en el desarrollo del alumnado con ACI. Su análisis puede brindar información valiosa para educadores y familias interesados en estrategias efectivas e inclusivas orientadas al desarrollo integral de estudiantes con ACI.

Pregunta de Investigación

Se parte de la pregunta de investigación formulada siguiendo la estrategia PICO, determinada del National Institute for Health and Care Excellence (Landa-Ramírez & Arredondo-Pantaleón, 2014). Los tres elementos fundamentales de la estrategia PICO lo componen los términos población (P), intervención (I) y resultado (O). Siguiendo esta estrategia, la pregunta de investigación planteada es la siguiente: ¿Qué beneficios (O) genera la EM (I) en el desarrollo cognitivo, socioemocional y personal del alumnado con altas capacidades intelectuales (ACI) (P)?

Para ello, se ha llevado a cabo una revisión sistemática (Gough, Thomas, & Oliver, 2017), basada en la declaración PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021). 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, Munn, & Porritt, 2015), y la aportada por el Programme. (2022).

En esta revisión sistemática no se ha trabajado directamente ni con datos primarios ni con personas. No obstante, se han respetado los principios de integridad, transparencia y confidencialidad en la selección y análisis de los estudios incluidos, con la finalidad de garantizar la ética de la investigación.

Estrategia de Búsqueda

La búsqueda de los estudios se realizó en enero de 2024 en las bases de datos de Scopus, la colección principal de la Web of Science (WoS) y la base de datos especializada en educación ERIC (Educational Resources information Center). Se buscaron artículos publicados en revistas científicas desde enero de 2001 hasta enero de 2024, sin incluir capítulos de libros, informes o actas de congresos científicos. Asimismo, sólo se revisaron artículos en inglés, español y francés. Para ello, se emplearon 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 student*" OR "gifted" OR "talented student*" OR "talented" OR "high ability" OR "high ability student"	"music education" OR "music*" OR "instrument"	"cognitive development" OR "brain development" OR "personal development" OR "emotional development" OR "wellbeing" OR "academic perform*" OR "selfsteem" OR "effort" OR "perseverance" OR "motivation" OR "learning abilities" OR "integral development"
Búsqueda	Scopus: TITLE/ABS/KEY [1] AND TITLE/ ABS/KEY [2] AND TITLE/ABS/KEY [3] WoS: TOPIC [1] AND TOPIC [2] AND TOPIC [3] ERIC: ABSTRACT [1] AND ABSTRACT [2] AND ABSTRACT [3]		

Criterios de Inclusión y Exclusión

Para establecer los criterios de inclusión y exclusión, y evitar posibles sesgos, también se siguió la estrategia PICO (Tabla 2).

Tabla 2: Criterios de Inclusión y Exclusión Formulados con la Estrategia PICO.

Criterios	Población	Intervención	Resultados
Inclusión	Informan sobre alumnado con ACI. Informa sobre alumnado con talento musical.	Informan sobre EM, práctica de un instrumento (tocar un instrumento), práctica musical, musicoterapia.	Informan sobre desarrollo cognitivo, desarrollo intelectual, desarrollo personal, desarrollo emocional, bienestar, rendimiento académico.
Exclusión	Informan sobre alumnado normotípico. No se refiere a personas con ACI y talento musical.	Informan sobre intervenciones educativas que excluyen el uso de la música, práctica de un instrumento o musicoterapia.	Informan de la mejora en habilidades y competencia musical.
Otros de exclusión	Uso de alfabeto cirílico, idioma japonés, chino, ruso, coreano, serbio.		

Proceso de Selección

Inicialmente, se consultaron las bases de datos para revisiones sistemáticas de Cochrane, ARE (Database of Abstracts of Reviews of Effects) y PROSPERO (International Prospective Register of Systematic Reviews). Al no encontrar ninguna revisión finalizada ni en curso relativa a intervenciones orientadas a alumnado con ACI que indagaran sobre los beneficios de la EM, se procedió a efectuar la revisión que se presenta.

De la búsqueda realizada, se identificaron 341 estudios en Scopus (n=142), WoS (n=168) y ERIC (n=31). Las referencias bibliográficas se exportaron a Excel, eliminando documentos duplicados (n=86). El resultado arrojó un total de 255 referencias a revisar.

Se eliminaron publicaciones anteriores al 1 de enero de 2001, quedando un total de 230 estudios. Seguidamente, tres investigadoras realizaron de forma independiente una revisión del título, resumen y palabras clave de acuerdo a los criterios preestablecidos (Tabla 2). Como resultado, se excluyeron aquellas investigaciones que no cumplían los criterios de inclusión (n=179), distribuidos del siguiente modo: Scopus (n=44), WoS (n=125) y ERIC (n=10), arrojando un total de 51 artículos. Finalmente, tras analizar de manera independiente los 51 trabajos, se eliminaron otros 28 que no cumplían con los criterios de inclusión establecidos. El resultado final tras este proceso generó un total de 23 artículos. Véase Figura 1.

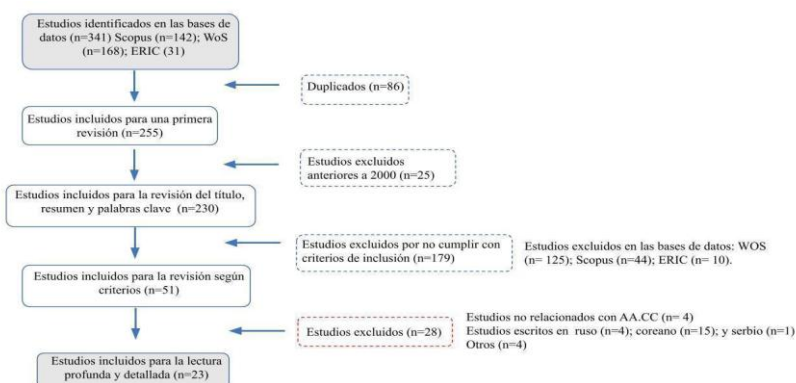


Figura 1: Diagrama de Flujo del Procedimiento de Selección de Estudios.

Resultados

Para establecer un marco referencial respecto a los 23 estudios analizados, se presentan a

continuación los principales datos descriptivos.

Análisis Descriptivo de La Literatura Objeto De Estudio

Predomina la publicación en revistas especializadas en Medicina, Salud, Psicología y Deporte (7 estudios, 32%), indicando un mayor interés en esta área. Asimismo, hay equilibrio entre las áreas de Música (22.7%) y Ciencias Sociales y Humanidades (22.7%), cada una con 5 estudios, seguida del ámbito de las Altas Capacidades (18,1%), con 4 estudios y, por último, una publicación en la categoría de Enseñanza del Inglés (Tabla 3).

Tabla 3: Frecuencias y Distribución de Artículos Publicados (n=23).

Especialización revista	n	%	Revistas	n	%
Música	5	22,7	Psychology of Music	2	8,7
			Revue de Musicologie	1	4,3
			International Journal of Music Education	1	4,3
			Australian Journal of Music Education	1	4,3
			Muziki. Journal of Music Research in Africa	1	4,3
Altas Capacidades	4	18,1	National Association for Gifted Children	1	4,3
			Parenting for High Potential	1	4,3
			Roeper Review	1	4,3
			High Ability Studies	1	4,3
Ciencias Sociales y Humanidades	5	22,7	Pedagogy	1	4,3
			The Education and Science Journal	1	4,3
			Asian Social Science	1	4,3
			Social Sciences and Humanities	1	4,3
			International Review of Research in Open and Distributed Learning	1	4,3
Enseñanza del Inglés	1	4,5	English Teaching: Practice and Critique	1	4,3
			Dans Steps	1	4,3
			Qualitative Research in Sport, Exercise and Health	1	4,3
			Frontier in Psychology	1	4,3
Medicina, Salud, Psicología y Deporte	7	32	Behavioural Brain Research	1	4,3
			Brain and Cognition	1	4,3
			Shiraz E-Medical Journal	1	4,3
			Bulletin de la Société des sciences médicales du Grand-Duché de Luxembourg	1	4,3

Respecto a las fechas de publicación (Figura 2), si bien hay una continuidad a lo largo del tiempo en número de publicaciones, el periodo de mayor proliferación se sitúa en 2010-2011.

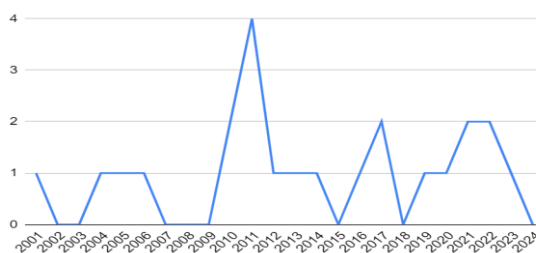


Figura 2: Número de Publicaciones Por Año.

Por otro lado, predominan las publicaciones en Europa, seguido de Asia y América

(Figura 3), si bien este dato podría no ser del todo real, dado que se han excluido numerosos estudios escritos en coreano, chino y cirílico, quedando infra-representados los continentes que emplean estos idiomas y que poseen una cultura rica o una fuerte implicación musical.

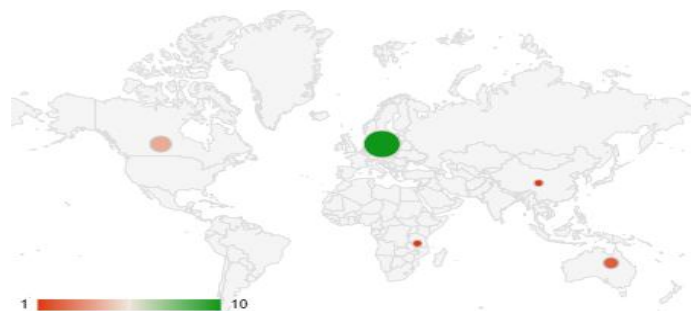


Figura 3: Distribución de Publicaciones por Continente.

Respecto a las metodologías empleadas (Tabla 4), predominan los estudios cualitativos frente a los cuantitativos o mixtos.

Tabla 4: Metodología de Investigación Empleada en las Publicaciones.

Cualitativo (56,5%)	Branger (2011); Garrett and Moltzen (2011); Harris (2017); Hatfield (2024); Henshon (2006); Ho and Chong (2010); John and Thiel (2022); Kao (2011); Schroth and Helfer (2011); Šečkvienė (2014); Tagiltseva, Matveyeva and Byzova (2019); Tomlinson (2010); Van Wyk and De Villiers (2021)
Cuantitativo (30,4%)	Abd Majid et al. (2012); Arnaud.Cabanac et al. (2013); Brand (2001); Bullerjahn et al. (2020); Ismail, Anuar and Loo (2022); Ismail, Chiat and Anuar (2021); Norton et al. (2005)
Mixto (13,4%)	Burland K. y Davidson J (2004); Schiltz (2016, 2017)

Análisis de Contenido de Los Estudios

Respecto al perfil de ACI considerado en la literatura, según se recoge en la Tabla 5, los estudios analizados muestran principalmente perfiles heterogéneos en el alumnado con ACI, aunque se corrobora que las investigaciones tienden en su mayoría a analizar el impacto de las intervenciones musicales en el desarrollo de alumnado con talento musical, sin reivindicar el papel que esta puede tener en el desarrollo de otros perfiles intelectuales.

Tabla 5: Intervenciones Aplicadas y Competencias que Promueven.

General	Garrett and Moltzen (2011); Henshon (2006); Ismail et al. (2021); Schiltz (2016)
Diversos perfiles (musical, deportivo y matemático)	Harris (2017); Hatfield (2024); John and Thiel (2022)
General + talento artístico	Schroth and Helfer (2011)
General y musical	Norton et al. (2005); Tomlinson (2010) Brand (2001); Branger (2011); Bullerjahn et al. (2020); Burland K. y Davidson J (2004); Ho and Chong (2010); Ismail et al. (2022); Kao (2011); Šečkvienė (2014); Tagiltseva et al. (2019); Van Wyk and De Villiers (2021)
Musical	
Alta capacidad con alto rendimiento académico	Arnaud.Cabanac et al. (2013)
Talento académico	Abd Majid et al. (2012)
Alta capacidad con bajo rendimiento	Schiltz (2017)

En relación a las intervenciones musicales analizadas, según se observa en la Tabla 6, estas se llevan a cabo principalmente en contextos educativos formales, como conservatorios con formación reglada y centros educativos de educación obligatoria. Estas intervenciones comprenden prácticas limitadas de instrumentos musicales, agrupaciones corales, psicoterapia musical, práctica activa de improvisación musical y educación musical on-line. Asimismo, estas intervenciones musicales también se llevan a cabo en el ámbito de la educación no formal, mediante concursos musicales, por ejemplo.

Tabla 6: Contextos Formativos Empleados en la EM.

Contexto formativo	Tipo de intervención aplicada	Artículos
Centros específicos/conservatorios de música	Práctica deliberada de instrumento musical.	Brand (2001); Branger (2011); Burland K. y Davidson J (2004); Hatfield (2024); Henshon (2006); John and Thiel (2022); (Šečkvienė, 2014)
Educación Primaria	Sesiones grupales semanales de media hora de instrumento de teclado o cuerda. Media hora de canto semanal. 2 horas semanales de canto y contacto con instrumentos de percusión.	Norton et al. (2005)
Educación no formal (clases particulares)	Sesiones individuales de psicoterapia musical y comunicación sonora combinada con medidas pedagógicas en sesiones grupales.	Schiltz (2017)
Educación Secundaria	Sesiones grupales semanales durante 6 meses de ejercicios de concentración y memoria, combinadas con la escritura de cuentos o la producción de dibujos bajo inducción musical, seguida de una elaboración verbal en la tradición psicoterapéutica cognitivo-psicodinámica centrada en las capacidades mentalizadoras.	Schiltz (2016)
Educación formal	Durante los dos primeros años de Secundaria, asignatura de música obligatoria, con dos cursos de nueve días cada uno. En 3º, 4º y 5º, los cursos de música eran optativos.	Arnaud.Cabanac et al. (2013)
	EM online durante 1 mes.	Ismail et al. (2022)
Educación Secundaria - Programa de enriquecimiento	"Música en el cine": Enriquecimiento musical, vinculado al empleo de la competencia digital, de 6 horas, para enriquecer habilidades de razonamiento y argumentación científica.	Ismail et al. (2021)
Escuela Superior, Infantil y de Educación Básica.	Trabajo colaborativo de profesorado de la Escuela Superior, escuelas infantiles y de educación básica, alumnado y familias en las siguientes actividades: concierto e interpretación cultural, educativa y analítica (grabación y reflexión sobre los resultados del desarrollo creativo).	Tagiltseva et al. (2019)
Educación no formal	Participación en concursos musicales.	Bullerjahn et al. (2020); Van Wyk and De Villiers (2021)

Además, merece la pena resaltar la presencia de otro tipo de intervenciones que se detallan en la Tabla 7, como es el caso del análisis de la música en el cine, las competiciones regionales y nacionales, o la psicoterapia musical. Estas intervenciones analizadas permiten el desarrollo de habilidades como el empoderamiento, la búsqueda del éxito, la transición de la motivación extrínseca hacia la intrínseca, la desinhibición de la creatividad y la autodeterminación, entre otros.

Tabla 7: Habilidades Desarrolladas en las Modalidades de Intervención Musical.

Intervención musical	Habilidades desarrolladas
EM online (Ismail et al., 2022)	Mejora la motivación de empoderamiento, utilidad, éxito, interés, cuidado y atención.
Música en el cine (Ismail et al., 2021)	Aumenta el potencial, la gestión consciente emocional, las capacidades y los puntos fuertes.
Análisis de biografías (John & Thiel, 2022)	Desarrolla el propio talento.
Competición regionales y nacionales (Kao, 2011; Tomlinson, 2010)	Favorece la transición de la motivación extrínseca hacia la intrínseca. Cultiva una actitud favorable hacia la competición. Aumenta el reto de interpretación musical. Permite superar la inhibición intelectual y de la fantasía, la relacional y la timidez. Permite una maduración personal, la reducción del bloqueo cognitivo, volitivo y emocional, y la reestructuración de la personalidad. Desinhibe la creatividad y la motivación intrínseca. Desarrolla la autodeterminación y la capacidad imaginativa. Mejora el manejo del estrés, la tolerancia a la frustración, la autoestima, la concentración y el rendimiento escolar.
Psicoterapia musical (Schiltz, 2016, 2017)	Desarrolla la creatividad y la motivación intrínseca. Desarrolla la autodeterminación y la capacidad imaginativa. Mejora el manejo del estrés, la tolerancia a la frustración, la autoestima, la concentración y el rendimiento escolar.
Modelo Concert-performing (Tagiltseva et al., 2019)	Estimula la creatividad en la interpretación y creación musical.

Aunque las diversas intervenciones contribuyen al desarrollo de habilidades, sería recomendable contrastar la intensidad de su eficacia. En esta línea, según Collins (2014) una EM con mayor dedicación, que exige una práctica deliberada de al menos 2 años de práctica sistemática de instrumento musical, ejerce mayor influjo a nivel integral en el pleno desarrollo del potencial de las personas.

En cuanto a los catalizadores personales y ambientales intervinientes en la EM, la neurociencia subraya en la actualidad la interacción de variables amplificadoras e inhibidoras en la expresión del potencial intelectual. Aunque sin alto potencial intelectual no es posible lograr la eminencia, tampoco lo es si no confluyen variables personales y ambientales amplificadoras del potencial (Sastre-Riba & Ortiz, 2018). Es decir, existen catalizadores que moderan el proceso de desarrollo del talento (Gagné, 2015).

El presente estudio constata que en la EM confluyen catalizadores personales que amplifican las posibilidades de desarrollo y expresión de la ACI (Tabla 8):

- De carácter aspiracional: motivación intrínseca y voluntad de logro, perfeccionismo sano, implicación y pasión en la tarea, esfuerzo, afrontamiento de las dificultades como oportunidades para el avance, perseverancia y persistencia ante situaciones adversas (coping).
- De carácter emprendedor: creatividad, afán investigador y de experimentación, búsqueda del desafío y liderazgo.
- De carácter emocional: alta sensibilidad, humildad, resiliencia, auto-confianza, autorregulación emocional y mentalidad de crecimiento.

Resulta particularmente enriquecedora la EM en alumnado con altas capacidades, por su tendencia a la vulnerabilidad emocional que puede desencadenar baja autoestima y autoconcepto, dificultades de autoaceptación o alto estrés (Fernández-Mera, Hinojosa, &

Duñabeitia, 2024); así como su necesidad de desarrollo de la resiliencia académica, que permita preservar la propia integridad, saliendo fortalecidos de los desafíos y la adversidad en sus procesos de aprendizaje (Paz & Aymes, 2024), con el fin de consolidar modos de actuación transformadores en su futuro personal y profesional.

Por tanto, la EM resulta una experiencia educativa de elevado valor a ser considerada no sólo en los casos de talento musical, también para el desarrollo de los diferentes perfiles intelectuales de ACI, compensando las variables inhibitoras como la ansiedad escénica, frustración ante ritmos de trabajo lento o perfeccionismo disfuncional, para evitar que se conviertan en barreras para el logro del éxito.

Tabla 8: Catalizadores Personales que se Activan a Través de la EM.

Catalizadores personales amplificadores	1. Aspiraciones y voluntad de logro desde edades temprana (Hatfield, 2024; Schroth & Helfer, 2011; Šečkvienė, 2014)
	2. Creatividad o pensamiento divergente (Abd Majid et al., 2012)
	3. Perfeccionismo sano (Harris, 2017)
	4. Implicación y dedicación al estudio (Brand, 2001)
	5. Trabajo duro / intenso (Burland K. y Davidson J, 2004; John & Thiel, 2022; Van Wyk & De Villiers, 2021)
	6. Pasión (Burland K. y Davidson J, 2004; John & Thiel, 2022)
	7. Enfoque de los obstáculos como oportunidades y camino hacia grandes logros (John & Thiel, 2022)
	8. Práctica deliberada, e independiente (Burland K. y Davidson J, 2004; Harris, 2017)
	a. Práctica estable y regular a edad temprana (Hatfield, 2024)
	9. Actitud emprendedora (Branger, 2011)
	10. Búsqueda de feedback de personas eminentes (Branger, 2011)
	11. Búsqueda de innovación, pensamiento crítico (Branger, 2011)
	12. Capacidad para asumir las críticas y orientaciones, orientación a la mejora (Branger, 2011)
	13. Interés por la experimentación y la investigación (Branger, 2011)
	14. Esperanza de afiliación, desafío y esperanza de admiración (Bullerjahn et al., 2020)
	15. Perseverancia y persistencia Abd Majid et al. (2012); (Bullerjahn et al., 2020; Tomlinson, 2010)
	16. Liderazgo (Abd Majid et al., 2012)
	17. Motivación intrínseca (Bullerjahn et al., 2020; Burland K. y Davidson J, 2004; Garrett & Moltzen, 2011; Tomlinson, 2010)
	18. Necesidad de desafío (Bullerjahn et al., 2020) y persistencia ante tareas mentales difíciles (Abd Majid et al., 2012)
	19. Fluidez de imaginación y expresión (Harris, 2017)
	20. Alta sensibilidad (Harris, 2017)
	21. Humildad (Kao, 2011)
	22. Resiliencia (Kao, 2011; Tomlinson, 2010)
	23. Curiosidad inusual (Abd Majid et al., 2012)
	24. Aptitud innata (Šečkvienė, 2014)
	25. Confianza en uno mismo Tomlinson, 2010 #47}(Van Wyk & De Villiers, 2021)
	26. Mentalidad de crecimiento (Van Wyk & De Villiers, 2021)
	27. Definición de metas a corto y largo plazo (Van Wyk & De Villiers, 2021)
28. Autorregulación emocional (Van Wyk & De Villiers, 2021)	
Catalizadores personales inhibidores	1. Mujeres, menor confianza y ansiedad escénica (Bullerjahn et al., 2020)
	2. Frustración ante ritmo de trabajo lento (Harris, 2017)
	3. Tensión y miedo escénico (Van Wyk & De Villiers, 2021)
	4. Perfeccionismo disfuncional (ansiedad, estrés, autocrítica negativa, insatisfacción con el propio rendimiento) (Van Wyk & De Villiers, 2021)

Además del grupo de catalizadores personales, en la EM también intervienen otro grupo de catalizadores ambientales amplificadores (familia, escuela, compañeros, opciones de mentoría, estrategias educativas acordes al estilo de aprendizaje del alumnado con ACI, y posibilidades de personalización de su educación), así como inhibidores (la superficialidad de la EM, la anteposición de las STEM a la música, falta de acceso a recursos y competiciones creativas, y el efecto pigmalión negativo de familia o centro educativo. Todo ello queda recogido en la Tabla 9.

Tabla 9: Catalizadores Ambientales Potenciadores e Inhibidores de la Expresión del Talento.

Catalizadores ambientales amplificadores	1.	Familia (Branger, 2011; Bullerjahn et al., 2020; Burland K. y Davidson J, 2004; Garrett & Moltzen, 2011; Hatfield, 2024; Kao, 2011; Schroth & Helfer, 2011; Šečkvienė, 2014; Tomlinson, 2010): entorno sano y estable, apoyo a la autonomía, valores familiares (Ho & Chong, 2010)
	2.	Colaboración familia - escuela (Ho & Chong, 2010)
	3.	Maestro/escuela (Abd Majid et al., 2012; Branger, 2011; Burland K. y Davidson J, 2004; Garrett & Moltzen, 2011; Ismail et al., 2022; Ismail et al., 2021; Kao, 2011; Schroth & Helfer, 2011; Šečkvienė, 2014)
	4.	Mentorazgo (Branger, 2011; Tagiltseva et al., 2019)
	5.	Compañeros (Bullerjahn et al., 2020; Burland K. y Davidson J, 2004; Garrett & Moltzen, 2011; Van Wyk & De Villiers, 2021)
	6.	Estrategias educativas adecuadas (oportunidades de elección y flexibilidad, preguntas inesperadas, ofrecer responsabilidades de planificar y tomar decisiones, oportunidades para el humor y pensamiento lateral, compartir, contacto con intérpretes famosos, escribir y analizar sobre actuaciones musicales destacadas, experimentar o tomar parte en conciertos con audiencias diferentes, experimentar la composición musical) (Ismail et al., 2021; Schroth & Helfer, 2011; Tagiltseva et al., 2019)
	7.	Materiales didácticos relacionados con áreas de talento que animen a: explotar el pensamiento de orden superior y a practicar la libertad de pensamiento; tomar decisiones independientes; desarrollar la observación y la conciencia; utilizar sus capacidades creativas; reflexionar sobre conceptos e ideas concretos, modales y comportamiento; comprender sus responsabilidades, deberes, moralidades y derechos como ciudadanos que contribuyen en una sociedad diversa (Ismail et al., 2021)
	8.	Educación recibida-intervenciones:
	a.	Concursos (Bullerjahn et al., 2020)
	9.	Ambiental y social (Hatfield, 2024)
	Catalizadores ambientales inhibidores	10.
11.		Creencias culturales (Ho & Chong, 2010)
1.		Familia (presión excesiva o escasa atención) (Burland K. y Davidson J, 2004; Tagiltseva et al., 2019)
2.		Superficialidad de la EM (Henshon, 2006)
3.		Estrategia educativa inadecuada, que provoca aburrimiento, frustración, aislamiento, depresión, agotamiento, incluso pensamientos suicidas (Ismail et al., 2022)
4.		Anteponer la educación STEM marginando la música (Ismail et al., 2021)
5.		Falta de acceso a competiciones creativas (Tagiltseva et al., 2019)
6.		Bajo nivel sociocultural
7.		Dificultad de acceso a recursos (en entornos rurales y ciudades pequeñas) (Tagiltseva et al., 2019)
8.	EM que no desarrolla habilidades creativas, críticas y metacognitivas, la curiosidad y la indagación (Tomlinson, 2010)	
9.	Falta de desarrollo de la conciencia como músico (Tomlinson, 2010)	

Tabla 10: Beneficios que la EM Puede Aportar al Desarrollo Cognitivo, Socioemocional y Personal del Alumnado con ACI.

Ámbitos de desarrollo	Características del alumnado con ACI	Beneficios a través de la EM
Cognitivo	1. Procesamiento más rápido (Sastre-Riba & Ortiz, 2018)	1. Mejoran la memoria de trabajo, memoria visual, fonológica y ejecutiva (Arnaud.Cabanac et al., 2013)
	2. Mejor memoria de trabajo (Sastre-Riba & Ortiz, 2018)	2. Favorecen la concentración (Schiltz, 2016)
	3. Alto nivel de pensamiento abstracto y creatividad (Sastre-Riba & Ortiz, 2018)	3. Mejoran el rendimiento académico en todas las asignaturas (Arnaud.Cabanac et al., 2013; Ismail et al., 2022; Schiltz, 2016)
	4. Atención selectiva en los inputs relevantes (Sastre-Riba & Ortiz, 2018)	4. Activan áreas del lenguaje (Norton et al., 2005)
	5. Mejor transferencia de la información a otros ámbitos (Sastre-Riba & Ortiz, 2018)	5. Mejoran aptitudes generales (Šečkvienė, 2014)
	6. Mayor capacidad de adaptación para resolver la ambigüedad (Sastre-Riba & Ortiz, 2018)	6. Aumentan la velocidad de procesamiento (Šečkvienė, 2014)
	7. Mayor habilidad para la resolución de problemas y generación de hipótesis (Sastre-Riba & Ortiz, 2018)	7. Inspiran producciones creativas (Garrett & Moltzen, 2011; Schiltz, 2016)
	8. Fluidez analógica y pensamiento creativo (Sastre-Riba & Ortiz, 2018)	
	9. Mayor eficiencia ejecutiva (Sastre-Riba & Ortiz, 2018)	
Socioemocional	1. Desarrollo asincrónico (Wiley, 2019)	1. Favorecen la superación del estrés ante la disonancia cognitiva (Arnaud.Cabanac et al., 2013).
	2. Sobre-excitabilidades (Wiley, 2019)	2. Contribuyen al manejo de problemas emocionales (Ismail et al., 2022)
	3. Elevada sensibilidad e intensidad emocional (Wiley, 2019)	3. Promueven beneficios emocionales y psicológicos (Ismail et al., 2021)
	4. Desarrollo moral precoz (Wiley, 2019)	4. Reducen el bloqueo cognitivo, volitivo y emocional, el manejo del estrés, la tolerancia a la frustración y el desarrollo de la autoestima (Schiltz, 2016)
	5. Perfeccionismo (Neumeister, 2019)	
Personal	1. Para el logro del éxito, las personas con ACI, precisan el desarrollo de características personales como: motivación, creencias y actitud mental, establecimiento de metas, emoción, apoyo social, rutinas de descanso y recuperación, visualización, perseverancia y esfuerzo (Neihart, 2019)	1. Mejoran la motivación intrínseca (Ismail et al., 2022; Schiltz, 2016)
		2. Apoyan la maduración personal, la reestructuración de la personalidad y desarrolla la autodeterminación y la autorrealización (Ismail et al., 2022; Ismail et al., 2021; Schiltz, 2016)
		3. Promueven la perseverancia (Bullerjahn et al., 2020), Flow (Bullerjahn et al., 2020)

Respecto a los beneficios de la EM en el desarrollo integral del alumnado con ACI, estas personas manifiestan características y necesidades específicas significativas a nivel cognitivo, personal y socioemocional que requieren ser atendidas a través de intervenciones eficaces. Su contraste con los beneficios de la EM visibiliza una clara alineación entre ellos y permite valorar

como altamente idónea la EM para el desarrollo del alumnado con altas capacidades (Tabla 10).

Conclusiones

El presente trabajo ha tenido por objeto analizar la contribución de la EM en el desarrollo del alumnado con ACI. Los resultados muestran beneficios relevantes para el desarrollo integral y el bienestar del alumnado con ACI.

La mayoría de los estudios revisados se centran exclusivamente en el alumnado con talento musical, invisibilizando las oportunidades que la EM puede ofrecer a un espectro más amplio de estudiantes con ACI. Sin embargo, la EM (el conocimiento de símbolos y sistemas musicales, la expresión artística y la transformación de ideas en productos funcionales), resulta una experiencia educativa que impacta en características personales que amplifican las posibilidades de desarrollo y expresión de su talento. La EM incluye aspectos de carácter aspiracional como la motivación, organización, perseverancia, responsabilidad, concentración, disciplina, voluntad de logro, y el perfeccionismo; de carácter emocional como la alta sensibilidad, humildad, autoconfianza, autorregulación emocional y resiliencia; así como de carácter emprendedor como la creatividad, el pensamiento crítico, la metacognición y la interacción social, entre otros, que son fundamentales para el éxito.

Además, en esta experiencia educativa la familia y la presencia de mentores, que crean en sus posibilidades y ofrezcan un apoyo constante, influyen positivamente, así como lo hacen el docente y los entornos musicales personalizados. Por todo ello, la EM constituye un marco integral para la atención y desarrollo óptimo de estos estudiantes.

También en este contexto cabe cuestionarse si el sistema educativo vigente proporciona un acceso equitativo a una EM de calidad. Los conservatorios son opciones particulares, no obligatorias, y la infraestructura actual dispone de limitaciones para acoger al alumnado que podría encontrar en él una oportunidad clara de enriquecimiento. También, resulta dudosa la valoración que nuestro entorno sociocultural realiza de las oportunidades educativas que brinda la EM al desarrollo integral, no solo de quienes presentan talento musical.

Pese al logro de los objetivos establecidos, el estudio ha tenido como limitación principal contar tan solo con trabajos en castellano, francés e inglés, excluyendo textos en otros idiomas como coreano, chino o cirílico. Esta restricción podría haber dejado de lado importantes contribuciones provenientes de países orientales o del este, con una arraigada cultura de EM.

Finalmente, cabe destacar la necesidad de continuar profundizando en la EM como medio o fin para alumnado con ACI, y de promover el desarrollo profesional de los docentes de música, orientado al enriquecimiento curricular del alumnado con ACI. Integrar estas perspectivas en la práctica educativa puede maximizar las oportunidades de aprendizaje y crecimiento para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades musicales innatas.

Como futuras investigaciones, se aprecia la conveniencia de desarrollar propuestas que permitan enriquecerse de la EM al conjunto de estudiantes de educación básica, incluido el alumnado con ACI, de una manera solvente y sistemática. En este sentido, hacen falta nuevas fórmulas de aproximación en las cuales, a la música, como eje central, se le otorgue el tiempo y espacio que merece en el currículo escolar. En otro orden, puede ser relevante hacer un estudio comparativo en profundidad sobre la diferencia que pueda existir en el rendimiento académico y en el logro de éxito personal y profesional, entre alumnado que ha

recibido formación musical de calidad y aquellos que no han tenido tal oportunidad. Asimismo, se considera de gran valor profundizar en modalidades eficaces de formación profesional continua al conjunto de docentes de música, para fortalecer el enriquecimiento del currículo integrando la música como recurso.

Referencias

- Abd Majid, R., Jelas, Z. M., & Ishak, N. M. (2012). Behavioral characteristics prototypes of academically talented students: Implications for educational interventions. *Asian Social Science*, 8(15), 298. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n15p298>
- Arnaud.Cabanac, Perlovsky, L., Bonniot-Cabanac, M.-C., & Cabanac, M. (2013). Music and academic performance. *Behavioural Brain Research*, 256, 257-260. <https://doi.org/10.1016/j.bbr.2013.08.023>
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa. *Revista da ABEM*, 19(25), 19-29. <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/187>
- Aróstegui, J. L. (2016). Exploring the global decline of music education. *Arts Education Policy Review*, 117(2), 96-103. <https://doi.org/10.1080/10632913.2015.1007406>
- Benítez, M. A., Abrahan, V. D., & Justel, N. (2021). Brain plasticity and musical training in infants. A systematic review: Plasticidad cerebral y entrenamiento musical en infantes. Una revisión sistemática. *Electronic Journal of Music in Education*, (47), 39-60. <https://doi.org/10.7203/LEEME.47.20376>
- Brand, M. (2001). Chinese and American music majors: Cross-cultural comparisons in motivation and strategies for learning and studying. *Psychology of Music*, 29(2), 170-178. <https://doi.org/10.1177/0305735601292006>
- Branger, J.-C. (2011). Fernand de La Tombelle (1854-1928): "a scholar and a gentleman of music". *REVUE DE MUSICOLOGIE*, 97(2), 361-407. <https://www.researchgate.net/publication/289823483>
- Bullerjahn, C., Dzierwas, J., Hilsdorf, M., Kassl, C., Menze, J., & Gembris, H. (2020). Why adolescents participate in a music contest and why they practice—the influence of incentives, flow, and volition on practice time. *Frontiers in Psychology*, 11, 561814. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.561814>
- Burland K. y Davidson J. (2004). Role of parents in the development of a professional classical musician. *Dans Steps*, (64), 89-107. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.561814>
- Collins, A. (2014). Music education and the brain: What does it take to make a change? *Update: Applications of Research in Music Education*, 32(2), 4-10. <https://doi.org/10.1177/8755123313502346>
- Fernández-Mera, A., Hinojosa, J. A., & Duñabeitia, J. A. (2022). Emotional processing of gifted children: An unresolved matter. *Psicológica*, 43(2). <https://doi.org/10.20350/digitalCSIC/14778>
- Fernández-Mera, A., Hinojosa, J. A., & Duñabeitia, J. A. (2024). Análisis exploratorio de las diferencias en la inteligencia emocional de los menores con altas capacidades. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 22(62), 11-38. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v22i62.9226>
- Gagné, F. (2015). From genes to talent: the DMGT/CMTD perspective. *Revista de educacion*, 368(1), 12-39. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289>
- Garrett, L., & Moltzen, R. (2011). Writing Because I Want to, Not Because I Have to: Young Gifted Writers' Perspectives on the Factors that "Matter" in Developing Expertise. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 165-180. <https://hdl.handle.net/10289/5629>

- González-Víllora, S., & Pastor-Vicedo, J. C. (2024). *Más allá de las notas. Comprendiendo al alumnado con altas capacidades*. Ediciones Morata. <https://edmorata.es/producto/mas-alla-de-las-notas-comprendiendo-al-alumnado-con-altas-capacidades/>
- Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2017). *An introduction to systematic reviews*. SAGE. <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/an-introduction-to-systematic-reviews/book245742>
- Harris, K. L. (2017). THE POWER OF THE MUSES: WHAT PARENTS CAN LEARN FROM THE ANCIENT GREEKS. *Parenting for High Potential*, 6(3), 3-5. <https://www.proquest.com/openview/adfbc53d6aa9ce335f4ab1ac015afecf>
- Hatfield, J. L. (2024). Determinants of motivation in world-class musicians and Olympic athletes: Exploring the front and the back side of the medallion. *Psychology of Music*, 52(2), 119-140. <https://doi.org/10.1177/03057356231155973>
- Henshon, S. E. (2006). The evolution of creativity, giftedness, and multiple intelligences: An interview with Ellen winner and Howard Gardner. *Roeper Review*, 28(4), 191-194. <https://doi.org/10.1080/02783190609554362>
- Ho, P. S., & Chong, S. N. (2010). The talent development of a musically gifted adolescent in Singapore. *International Journal of Music Education*, 28(1), 47-60. <https://doi.org/10.1177/0255761409351350>
- Ismail, M. J., Anuar, A. F., & Loo, F. C. (2022). From physical to virtual: A new learning norm in music education for gifted students. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(2), 44-62. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v23i2.5615>
- Ismail, M. J., Chiat, L. F., & Anuar, A. F. (2021). 'Music in Film' for Gifted Students: The Effect of Differentiated Learning on Students' Motivation. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 29(4). <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.4.33>
- Jauset-Berrocal, J.-A., Martínez, I., & Añaños, E. (2017). Music learning and education: contributions from neuroscience / Aprendizaje musical y educación: aportaciones desde la neurociencia. *Culture and Education*, 29(4), 833-847. <https://doi.org/10.1080/11356405.2017.1370817>
- John, J. M., & Thiel, A. (2022). All roads lead to Rome? Talent narratives of elite athletes, musicians, and mathematicians. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 14(7), 1174-1195. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2022.2074078>
- Kao, C.-Y. (2011). The dilemma of competition encountered by musically gifted Asian male students: An exploration from the perspective of gifted education. *High Ability Studies*, 22(1), 19-42. <https://doi.org/10.1080/13598139.2011.576085>
- Landa-Ramírez, E., & Arredondo-Pantaleón, A. d. 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. https://doi.org/10.5209/rev_PSIC.2014.v11.n2-3.47387
- Lockwood, C., Munn, Z., & Porritt, K. (2015). Qualitative research synthesis: methodological guidance for systematic reviewers utilizing meta-aggregation. *JBIM Evidence Implementation*, 13(3), 179-187. <https://doi.org/10.1097/XEB.0000000000000062>
- Mínguez, L. B., & Izaguirre, M. M. (2020). Relevancia de la formación docente para la inclusión educativa del alumnado con altas capacidades intelectuales. *Atenas*, 1(49), 1-19. <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/42>
- Muñoz, E. Á. C., & Mas, A. C. (2016). Música y competencias emocionales: posibles implicaciones para la mejora de la educación musical. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 13, 124-139. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.51864>
- Neihart, M. (2019). Factores psicosociales en el desarrollo del talento. In S. I. P. T. L. C. En En M. Neihart (Ed.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 193-206). Unir Editorial.

- Neumeister, K. S. (2019). Perfeccionismo en niños con alta capacidad. In M. Neihart, S. I. Pfeiffer, & T. L. Cross (Eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 51-62). Unir Editorial.
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J., & Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability? *Brain and Cognition*, 59(2), 124-134. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2005.05.009>
- Olszewski-Kubilius, P., & Corwith, S. (2018). Poverty, academic achievement, and giftedness: A literature review. *Gifted Child Quarterly*, 62(1), 37-55. <https://doi.org/10.1177/0016986217738015>
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & 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. <https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1095077>
- Oriola, S., Gustems, C. J., Navarro, C. M., & Requena. (2021). La educación musical: fundamentos y aportaciones a la neuroeducación. *Journal of Neuroeducation*, 2(1), 22-29. <https://doi.org/10.1344/joned.v2i1.31576>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., et al. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Paz, S. P., & Aymes, G. L. (2024). Promoción de la resiliencia en estudiantes universitarias con altas capacidades intelectuales. *Revista Iberoamericana ConCiencia*, 9(1), 21-49. <https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.2>
- Peñalba Acitores, A. (2017). La defensa de la educación musical desde las neurociencias. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM*, 14(0), 109-127. <https://doi.org/10.5209/RECIEM.54814>
- Ponce-de-León, L., Barrio, F. G., & Parra, M. J. S. (2022). Aprendizaje socioemocional y educación en valores en el aula de Lenguaje Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, (50), 46-66. <https://doi.org/10.7203/LEEME.50.25344>
- Programme., C. A. S. (2022). CASP Systematic Review Checklist. <https://casp-uk.net/referencing/>
- Sastre-Riba, S., & Ortiz, T. (2018). Executive neurofunctionality: a comparative study in high intellectual abilities. *RN*, 66(Suplemento 1), 51-56. <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, 7-26. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51454375/Bulletin-SSM-12016_1_Highly_Gifted_Underachievers-libre.pdf?1485036701
- Schiltz, L. (2017). Improving aggression regulation in highly gifted underachievers: An evaluation study based on a mixed methods design. *Shiraz E-Medical Journal*, 18(1). <https://doi.org/10.17795/semj44715>
- Schroth, S. T., & Helfer, J. A. (2011). Gifted Children & the Arts. *Parenting for High Potential*, 12-15. <https://www.proquest.com/openview/5be81dbe01518588f80fa82e5c8971ce/>
- Šečkvienė, H. (2014). Education of Children Gifted in Music: Experience of Teachers of Vilnius Choir Singing School “Liepaitės”. *Pedagogika*, 115(3), 247-257. <https://doi.org/10.15823/p.2014.041>
- Sternberg, R. J. (2024a). A Duplex Model for Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 91-106. <https://doi.org/10.1177/00169862231217730>
- Sternberg, R. J. (2024b). 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. doi: <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Tagiltseva, N. G., Matveyeva, L., & Byzova, M. (2019). Personally-oriented models of development of musically gifted children. *The Education and science journal*, 21(3), 106-124. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-3-106-124>
- Tasca, I., Guidi, M., Turriziani, P., Mento, G., & Tarantino, V. (2024). Behavioral and socio-emotional disorders in intellectual giftedness: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*, 55(3), 768-789. <https://doi.org/10.1007/s10578-022-01420-w>
- Tomlinson, M. M. (2010). Cassie: A gifted musician. Socio-cultural and educational perspectives related to the development of musical understanding in gifted adolescents. *Australian Journal of Music Education*, (2), 87-102. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit.813497873310113>
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación: Concept and Identification Issues. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Van Wyk, A., & De Villiers, F. (2021). Psychological attributes of primary school piano learners preparing for regional and national music competitions in South Africa. *Muziki: Journal of Music Research in Africa*, 18(2), 120-135. <https://doi.org/10.1080/18125980.2021.2015246>
- Wiley, K. (2019). Teorías sobre el desarrollo emocional y social de los niños con alta capacidad. In M. Neihart & S. I. P. y. T. L. Cross (Eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. Wiley, K. (2019). Teorías sobre el desarrollo emocional y social de los niños con alta capacidad. En M. Neihart, S.I. Pfeiffer y T.L. Cross (Eds.), *El desarrollo social y emocional de los alumnos con altas capacidades* (pp. 2023-2036). Unir Editorial.). Unir Editorial.