



**Universidad  
Europea** VALENCIA

---

**Grado universitario en Psicología**

**Trabajo Fin de Grado**

**Factores clave en el desarrollo del autoconcepto académico y  
la motivación intrínseca en niños y adolescentes con altas  
capacidades: una revisión sistemática**

Presentado por: María Roncel Castillo

Tutora: Erika Nache Martínez

Convocatoria: Ordinaria

## Índice

1.	Introducción.....	6
1.1.	Marco teórico.....	6
1.2.	Justificación.....	10
1.3.	Objetivos.....	13
2.	Método.....	14
2.1.	Criterios de inclusión y exclusión.....	14
2.2.	Fuentes de información.....	16
2.3.	Estrategia de búsqueda.....	16
2.4.	Proceso de selección de estudios.....	17
3.	Resultados.....	18
3.1.	Descripción de los estudios incluidos.....	18
3.2.	Análisis e interpretación de los resultado.....	22
4.	Discusión.....	24
5.	Conclusiones.....	27
6.	Referencias.....	30

**Resumen:**

Esta revisión sistemática se propone analizar exhaustivamente la literatura científica disponible para discernir los factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto académico y la motivación intrínseca en niños y adolescentes con altas capacidades. Más allá de la síntesis de evidencia, se busca establecer un consenso entre los estudios revisados sobre los principales impulsores de estas variables psicológicas en esta población específica. Utilizando los criterios PRISMA, se exploraron las bases de datos PubMed, Dialnet, Scopus, Web of Science, Sage Journals y Google Scholar, considerando publicaciones entre 2017 y 2024 y enfocándose en edades de 3 a 18 años. Se seleccionaron un total de 13 artículos que cumplieran con los criterios establecidos.

Los resultados destacan la importancia crucial del autoconcepto académico en el fomento de la motivación intrínseca y el éxito académico, respaldados por la percepción de competencia en diversas áreas. Se enfatiza además la influencia significativa de la personalidad, el nivel de desafío académico y la identidad STEM en estas variables psicológicas. Asimismo, se subraya la necesidad de considerar factores sociales, como el género, en el rendimiento académico de los estudiantes superdotados. En conjunto, los hallazgos enfatizan la necesidad de un enfoque holístico para comprender y promover el desarrollo académico y motivacional de esta población específica.

**Palabras clave:** altas capacidades, superdotación, motivación intrínseca, autoconcepto académico.

**Abstract:**

This systematic review aims to comprehensively analyze the available scientific literature to discern the factors influencing the development of academic self-concept and intrinsic motivation in children and adolescents with high abilities. Beyond evidence synthesis, the objective is to establish a consensus among reviewed studies regarding the main drivers of these psychological variables in this specific population. Using PRISMA criteria, databases including PubMed, Dialnet, Scopus, Web of Science, Sage Journals, and Google Scholar were explored, considering publications between 2017 and 2024 and focusing on ages 3 to 18 years. A total of 13 articles meeting the established criteria were selected.

The findings underscore the crucial importance of academic self-concept in fostering intrinsic motivation and academic success, supported by the perception of competence across various domains. Additionally, significant influences of personality, academic challenge level, and STEM identity on these psychological variables are emphasized. Furthermore, the necessity to consider social factors such as gender in the academic performance of gifted students is highlighted. Overall, the results underscore the need for a holistic approach to comprehend and promote the academic and motivational development of this specific population.

**Key words:** gifted, high abilities, high capacities, intrinsic motivation, academic self-concept.

## 1. Introducción

El presente trabajo constituye una revisión sistemática enfocada en explorar los factores que influyen en el autoconcepto académico y la motivación intrínseca en niños y adolescentes con altas capacidades. Habitualmente, el ámbito educativo ha centrado su atención en aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo y académico, dejando en un segundo plano la importancia de las variables psicológicas.

Sin embargo, en la última década ha surgido un creciente interés en comprender cómo estas variables influyen en el desempeño académico, especialmente en poblaciones con características particulares como las altas capacidades. Este cambio de paradigma refleja la necesidad de una visión más holística del proceso educativo, reconociendo la relevancia de aspectos emocionales y motivacionales.

En este contexto, el siguiente apartado se adentrará en el marco teórico del presente estudio, delineando su fundamentación conceptual y su relevancia en el panorama educativo actual.

### 1.1. Marco teórico

La psicología educativa desempeña un papel crucial en la configuración de entornos escolares que promuevan el bienestar emocional y prevengan problemas de salud mental entre estudiantes, familias y docentes. Es esencial que las escuelas no solo sean lugares donde se imparta conocimiento académico, sino también espacios inclusivos donde se fomente el desarrollo integral de los niños y adolescentes (Garaigordobil, 2023).

No obstante, este objetivo requiere una comprensión profunda de las complejas interacciones entre el comportamiento, el aprendizaje y la salud mental. Los profesionales de la psicología educativa desempeñan un papel vital al proporcionar una amplia gama de servicios que conectan la salud mental, el comportamiento y el aprendizaje, tanto dentro como fuera del entorno escolar. Esto incluye la detección temprana de problemas, la intervención oportuna y la colaboración con otros profesionales externos, como psicólogos clínicos y centros de tratamiento (Garzón et al., 2019).

Este apartado se sumerge, además, en la comprensión de tres pilares esenciales: las altas capacidades, el autoconcepto académico y la motivación intrínseca. Las altas capacidades, representan un potencial cognitivo excepcional, presentan desafíos y oportunidades únicas en el ámbito educativo, y serán examinadas desde diversas

perspectivas teóricas. Respecto al autoconcepto académico, alude a cómo los individuos perciben sus habilidades y competencias en el entorno escolar. Por último, se abordará la motivación intrínseca, la cual se caracteriza por el interés y la satisfacción que provienen de la actividad misma (Torrego, 2016).

En primer lugar, las altas capacidades, también conocidas como superdotación o sobredotación, representan un conjunto heterogéneo de habilidades cognitivas excepcionales que trascienden la norma estadística. Aunque históricamente se han centrado en la medición del Cociente Intelectual (CI), las perspectivas contemporáneas han ampliado esta definición para incluir una variedad de dominios, como la creatividad, el liderazgo y la capacidad de resolución de problemas (Sastre-Riba & Pascual-Sufrate, 2013). Esta evolución conceptual refleja una comprensión más holística de la superdotación como un fenómeno multidimensional y dinámico (Cross, 2011).

La identificación de personas con altas capacidades es un proceso complejo que requiere una evaluación integral de múltiples factores. Además del CI, se consideran indicadores como el rendimiento académico sobresaliente, la creatividad, la motivación intrínseca y los rasgos de personalidad asociados con el alto rendimiento (Pfeiffer, 2012). Los instrumentos de evaluación incluyen pruebas estandarizadas, cuestionarios de autoinforme y observaciones en entornos naturales, con el propósito de reflejar la diversidad y singularidad de los individuos dentro de este grupo (Etxebarria et al., 2022).

A pesar de sus habilidades excepcionales, las personas con altas capacidades han de hacer frente a una serie de desafíos, tanto académicos como socioemocionales. En el ámbito educativo, pueden experimentar aburrimiento, desmotivación y falta de atención a sus necesidades específicas. Esto se debe a que los programas educativos típicos a menudo no están diseñados para satisfacer el ritmo y profundidad de aprendizaje que estos estudiantes requieren, lo que puede llevar a una desconexión con el entorno escolar (Etxebarria et al., 2022)

Además, los estereotipos y la presión para rendir al máximo pueden generar ansiedad y estrés significativos. Pfeiffer (2012) destaca que la expectativa de desempeño excepcional puede convertirse en una fuente constante de presión, afectando negativamente la salud mental y el bienestar emocional de estas personas. La necesidad de cumplir con estándares altos y de no decepcionar a sus padres, maestros y a ellos mismos puede convertirse en una carga abrumadora.

Es fundamental proporcionar apoyo individualizado y programas especializados que fomenten el desarrollo integral de estas personas, reconociendo sus fortalezas y debilidades únicas. En este sentido, Barrenetxea y Martínez (2020) subrayan la importancia de un enfoque educativo que no solo potencie las habilidades cognitivas, sino que también atienda las competencias sociales y emocionales. Esto implica la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas, que pueden incluir el enriquecimiento curricular, la aceleración en ciertas áreas de estudio, y el apoyo socioemocional a través de consejería y programas de mentoría. Un enfoque holístico y personalizado es esencial para garantizar que las personas con altas capacidades puedan desarrollar todo su potencial de manera equilibrada y saludable.

En segundo lugar, el autoconcepto académico se moldea mediante un proceso de socialización en el que intervienen diversos agentes, como la familia, la escuela y los pares. Desde una edad temprana, los niños interiorizan percepciones sobre sus habilidades y competencias académicas a partir de las interacciones sociales y las experiencias de éxito o fracaso. Este proceso de formación es dinámico y continuo, influenciado por factores internos, como la autoevaluación, y externos, como el *feedback* de los demás (García & Musitu, 2014).

Asimismo, el autoconcepto académico se trata de una estructura multidimensional que abarca diferentes aspectos de la experiencia escolar. Entre estas dimensiones se incluyen la competencia académica percibida (evaluación de las propias habilidades), la satisfacción con el rendimiento académico, la percepción del esfuerzo y la valoración de la utilidad de la educación (Massenzana, 2017). Cada una de estas dimensiones puede influir en la motivación, la autoestima y el bienestar emocional de los estudiantes.

No obstante, este constructo no solo refleja las percepciones individuales, sino que también influye en el rendimiento académico y el comportamiento escolar. Los estudiantes con un autoconcepto positivo tienden a establecer metas más desafiantes, persistir en el esfuerzo y utilizar estrategias de aprendizaje más efectivas (Deci & Ryan, 2000). Por el contrario, un autoconcepto negativo puede conducir a la evitación de tareas, la falta de motivación y el bajo rendimiento académico (Fuentes, 2018). Es crucial promover un autoconcepto saludable y realista que potencie el desarrollo integral de los estudiantes.

Finalmente, la motivación intrínseca se basa en el interés y la satisfacción inherentes a la actividad misma, en contraste con la motivación extrínseca, que se deriva de recompensas externas o presiones sociales. La Teoría de la Autodeterminación (Deci &

Ryan, 1985) destaca la importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas de autonomía, competencia y relación para fomentar la motivación autónoma y el bienestar personal. Otros modelos, como la Teoría de la Atribución de Weiner (2010) y la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977), ofrecen perspectivas complementarias sobre los procesos motivacionales y sus determinantes (Stover et al., 2017).

Varios factores influyen en la motivación intrínseca, incluyendo el interés consustancial en la tarea, la percepción de competencia y la autonomía para tomar decisiones (Ryan & Deci, 2000). Estos elementos son esenciales para que los individuos se sientan genuinamente motivados a participar en una actividad por el puro placer y satisfacción que les proporciona. La percepción de competencia, que se refiere a la creencia de que uno tiene las habilidades necesarias para enfrentar desafíos y lograr objetivos, es particularmente importante. Cuando los estudiantes se sienten competentes, es más probable que se involucren profundamente en sus tareas y se esfuercen por alcanzar la maestría (Aguilar et al., 2016; Azogue & Barrera, 2020).

Para promover la motivación intrínseca en el aula, los educadores pueden utilizar estrategias pedagógicas centradas en la elección, la relevancia y la autonomía del estudiante. Estas estrategias buscan empoderar a los estudiantes, dándoles un mayor control sobre su aprendizaje y permitiéndoles tomar decisiones significativas que influyan en su proceso educativo. El diseño de actividades significativas es una de las formas más efectivas de fomentar esta motivación. Las actividades deben estar alineadas con los intereses y metas de los estudiantes, lo que aumenta su relevancia y hace que el aprendizaje sea más atractivo y pertinente (Stover et al., 2017).

De la misma manera, la provisión de *feedback* constructivo es crucial. Según Stover et al. (2017), el *feedback* que es específico, positivo y orientado al proceso puede fortalecer la percepción de competencia de los estudiantes y fomentar una mentalidad de crecimiento. Este tipo de *feedback* ayuda a los estudiantes a ver el valor en sus esfuerzos y a entender cómo pueden mejorar, lo que, a su vez, promueve un mayor compromiso y persistencia.

La promoción del autocontrol y la autorregulación también juega un papel vital. Al enseñar a los estudiantes técnicas de autorregulación, como establecer metas, planificar y monitorear su propio progreso, los educadores pueden ayudarles a desarrollar un sentido más fuerte de autonomía (Stover et al., 2017). La autorregulación permite a los estudiantes tomar un papel activo en su aprendizaje, lo que no solo aumenta su motivación intrínseca, sino que también mejora su rendimiento académico y bienestar general.



En consonancia con lo expuesto, cabe destacar el concepto de STEM, tratándose de un acrónimo en inglés que se refiere a los campos de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*). Este término se utiliza para agrupar estas disciplinas debido a sus características y enfoques interrelacionados, y también para subrayar la importancia clave de estas áreas en la educación contemporánea, así como en el desarrollo económico y tecnológico de las sociedades. El enfoque en STEM no solo busca fomentar habilidades técnicas específicas, sino también promover un pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de innovación, aspectos que son esenciales en el mundo actual y futuro (Grimalt-Álvaro et al., 2022).

Incorporar el concepto de STEM en este trabajo, que explora el autoconcepto académico y la motivación intrínseca en niños y adolescentes con altas capacidades, es fundamental por varias razones. En primer lugar, la identificación con las disciplinas STEM puede influir notablemente en cómo estos estudiantes se perciben a sí mismos en términos académicos y profesionales. Según Grimalt-Álvaro et al. (2022), la identidad STEM se forma a través de la relación de los estudiantes con las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, y está estrechamente vinculada con su interés, competencia y autoeficacia en estos campos. Al fomentar una identidad positiva en STEM, se puede fortalecer el autoconcepto académico de los estudiantes con altas capacidades, ayudándoles a ver estas disciplinas como áreas en las que pueden sobresalir y contribuir significativamente. Del mismo modo, la motivación intrínseca puede ser intensificada mediante la participación en actividades STEM que resulten desafiantes y atractivas. Este enfoque no solo enriquece su experiencia educativa, sino que también prepara a estos estudiantes para enfrentar retos futuros de manera creativa y eficiente, potenciando así su desarrollo integral y su contribución a la sociedad.

## 1.2. Justificación

Tras todo lo anterior, la relevancia de este estudio radica en la comprensión y abordaje integral de las necesidades específicas de niños y adolescentes con altas capacidades. La investigación revela que el alumnado con altas capacidades puede experimentar dificultades emocionales y sociales. Kroesbergen et al. (2016) sugieren que estos estudiantes a menudo presentan una autoestima y aceptación social inferiores en comparación con sus pares. Sin embargo, otros estudios indican que los estudiantes con un elevado éxito académico a menudo muestran un bienestar psicológico superior y experiencias sociales positivas. Esta discrepancia destaca la necesidad de comprender las

características individuales de estos estudiantes para evitar generalizaciones (Hernández & Navarro, 2021).

Por su parte, la revisión realizada por Algaba y Fernández (2021), pone de manifiesto precisamente la existencia de características particulares en el ámbito socioemocional de individuos con dichos rasgos excepcionales, tales como una mayor susceptibilidad a la ansiedad, depresión, perfeccionismo desadaptativo y baja autoestima. Estos hallazgos reflejan la importancia de identificar y comprender las necesidades únicas de este colectivo, a fin de implementar intervenciones psicológicas preventivas y de tratamiento que promuevan su adecuada adaptación al entorno académico, social y familiar.

En este sentido, la investigación de Gómez (2020) destaca que los niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales cuentan con dificultades significativas en su desarrollo social y emocional. La exclusión social, la sensación de diferencia y la falta de comprensión por parte de sus pares pueden llevar a sentimientos de soledad y dificultades en las relaciones interpersonales. Aunque estos individuos tienen la capacidad de adaptar sus estrategias de afrontamiento y encontrar apoyo en relaciones sociales positivas, también pueden recurrir a estrategias disfuncionales para encajar mejor, lo que puede afectar su autoconcepto y bienestar emocional a largo plazo. En este contexto, es fundamental promover una autoestima saludable y proporcionar oportunidades para el desarrollo de habilidades socioemocionales, así como abordar de manera adecuada las estrategias disfuncionales de afrontamiento para garantizar un crecimiento personal y social óptimo.

Un análisis de Hernández y Navarro (2021) complementa estos resultados al destacar la necesidad de una atención educativa específica a través de programas de enriquecimiento y flexibilización curricular. Tales programas han demostrado tener un impacto positivo tanto en los logros académicos como en el bienestar socioemocional de los estudiantes con altas capacidades. Además, subrayan la importancia de proporcionar apoyos al profesorado en el aula y promover la coordinación entre docentes para ofrecer respuestas educativas adecuadas y unificadas.

En contraposición, el análisis de Quintero et al. (2021) sobre la cognición social en alumnado con altas capacidades señala que, aunque no se observan diferencias significativas en la salud mental general en comparación con sus pares, estos niños presentan un menor ajuste en el apoyo social y la interacción con iguales. Se destaca, de un modo similar, una mayor capacidad en la teoría de la mente (ToM) y habilidades

mentalistas, lo que subraya la importancia del componente cognitivo en su desarrollo socioemocional.

Según Borges et al. (2016b) y Gronostaj et al. (2016), la falta de atención adecuada a este alumnado obliga a los progenitores a buscar alternativas, como programas extraescolares, para satisfacer las necesidades educativas de sus hijos e hijas. Estos programas extraescolares son valorados positivamente, con más de la mitad de los progenitores afirmando que recurren a ellos, independientemente del tipo de programa o de la entidad que los organice. Esta búsqueda de alternativas se alinea con los hallazgos de Rodríguez-Naveiras et al. (2019), quienes documentan problemas significativos en la relación entre las familias y las escuelas, así como la falta de atención adecuada a las necesidades específicas de los estudiantes con altas capacidades.

La valoración positiva de los programas extraescolares por parte de las familias se destaca en varios aspectos. En primer lugar, el alto porcentaje de continuidad en estos programas es un indicador del interés y la relevancia que tienen para las familias. En segundo lugar, los progenitores muestran satisfacción con el contenido, la organización y los educadores de los programas. Además, están dispuestos a recomendar estos programas a otras familias, subrayando su importancia. Los motivos para recomendar estos programas incluyen que ayudan a sus hijos a relacionarse con otros, se sienten comprendidos, se tienen en cuenta sus necesidades, les ayudan a ser felices y potencian sus habilidades (Rodríguez-Naveiras & Borges, 2020).

La relación familia-escuela es vital para el bienestar del alumnado con altas capacidades. Higuera-Rodríguez y Fernández (2017) enfatizan la importancia de informar y formar a las familias durante todo el proceso educativo. Las expectativas y preferencias de las familias varían, por lo que una comunicación constante y efectiva entre la escuela y la familia es esencial para implementar las medidas educativas más adecuadas (Hernández & Navarro, 2021).

Por otro lado, el estudio de Rodríguez-Naveiras et al. (2019) enfatiza la importancia de comprender las percepciones de los padres sobre las respuestas educativas que reciben sus hijos con altas capacidades. Identifica problemas en la relación entre las familias y las escuelas, y la falta de formación específica del profesorado como un factor que contribuye a la ineficacia de las respuestas educativas. Los padres a menudo perciben que las escuelas no están suficientemente preparadas para identificar y atender a los alumnos con altas

capacidades, lo que puede llevar a una subestimación de sus habilidades y a una falta de desafíos académicos adecuados.

El estudio también destaca que muchos padres sienten la necesidad de buscar recursos y oportunidades adicionales fuera del entorno escolar para apoyar el desarrollo de sus hijos. Esto refleja la falta de una política educativa que asegure la identificación y el apoyo adecuado a todos los estudiantes con altas capacidades. De la misma manera, los programas extraescolares son frecuentemente combinados con respuestas educativas intraescolares cuando estas existen, mostrando que los padres buscan soluciones que satisfagan las necesidades educativas de sus hijos de manera integral (Rodríguez-Naveiras et al., 2019).

A partir de la evidencia recopilada sobre las necesidades específicas de niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales, así como de las dificultades sociales y emocionales que enfrentan, se puede inferir la importancia de explorar el impacto de estas experiencias en su autoconcepto académico y motivación intrínseca.

Considerando las discrepancias encontradas en estudios previos sobre el bienestar psicológico y las experiencias sociales de este grupo, así como la necesidad de implementar intervenciones psicológicas y educativas específicas, se plantea el supuesto de que los niños y adolescentes con altas capacidades pueden experimentar un autoconcepto académico fluctuante, influenciado por su percepción de aceptación social y sus estrategias de afrontamiento. Además, se sugiere que la motivación intrínseca en el ámbito académico podría verse afectada por la interacción entre su autoconcepto académico y las experiencias sociales, emocionales y educativas vividas. Esta revisión busca profundizar en la comprensión de estas relaciones para contribuir a un enfoque más integral en la atención y apoyo de este colectivo.

### 1.3. Objetivos

El objetivo principal de esta revisión sistemática es llevar a cabo un análisis exhaustivo de la literatura científica disponible para identificar los factores que contribuyen al desarrollo del autoconcepto académico y la motivación intrínseca en niños y adolescentes con altas capacidades. Se busca no solo recopilar y sintetizar la evidencia existente, sino también determinar el consenso entre los estudios revisados sobre cuáles son los principales impulsores de estas variables psicológicas en esta población específica.

Como objetivo secundario, se tiene la intención de crear un material que condense y facilite el acceso a los hallazgos más recientes en este ámbito de investigación. Este análisis servirá como una herramienta útil para profesionales interesados en comprender y apoyar de manera efectiva a los niños y adolescentes con altas capacidades en su trayectoria académica y desarrollo personal. También se busca investigar cómo el rendimiento académico influye en las variables principales del estudio. De forma adicional, se examinarán las posibles diferencias de género y culturales dentro de esta población.

## 2. Método

En el presente estudio, se ha empleado la metodología PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*) para llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura. Como señalan Page et al. (2021), las revisiones sistemáticas son instrumentos fundamentales para proporcionar una síntesis del estado del conocimiento en un área específica, permitiendo identificar futuras prioridades de investigación y abordar preguntas que de otro modo no podrían ser respondidas por estudios individuales.

Además, estas revisiones son cruciales para identificar problemas en la investigación primaria y generar o evaluar teorías sobre fenómenos de interés. La metodología PRISMA, en su versión renovada del 2020, ofrece un marco transparente y completo para la elaboración de revisiones sistemáticas, lo que facilita la presentación precisa de la justificación, el proceso de selección de estudios y los resultados obtenidos. Dicha metodología se basa en la guía de presentación de informes PRISMA 2009, ampliamente adoptada y respaldada por la comunidad científica, pero que ha sido objeto de actualizaciones para incorporar avances tecnológicos y metodológicos en la realización de revisiones sistemáticas (Page et al., 2021).

### 2.1. Criterios de elegibilidad

En el presente trabajo se establecieron criterios de elegibilidad que orientaron la identificación y selección de estudios pertinentes. Estos criterios se diseñaron cuidadosamente para asegurar la coherencia y homogeneidad de los artículos incluidos, así como para enfocar la investigación hacia las variables de interés específicas definidas para este informe. En este apartado se van a detallar los criterios utilizados durante el proceso de investigación, con el fin de proporcionar transparencia y claridad, así como garantizar la robustez de los resultados obtenidos.

En primer lugar y con respecto a la población objetivo, se optó por incluir:

- Estudios que se centrarán en niños y adolescentes, con edades comprendidas entre los 3 y los 18 años.
- Identificados como poseedores de altas capacidades o superdotación.

Esta decisión se basó en la importancia de focalizar la investigación en una cohorte específica que representara las características clave del interés de estudio.

Asimismo, se establecieron como variables principales la motivación intrínseca y el autoconcepto académico. Estas variables fueron seleccionadas debido a su relevancia en el contexto de las altas capacidades y su potencial impacto en el rendimiento académico y el bienestar emocional de los individuos estudiados. Por lo tanto, se buscó activamente la inclusión de estudios que abordaran estas variables en relación con las altas capacidades o superdotación en contextos educativos.

En cuanto a los aspectos temporales y lingüísticos, se decidió considerar:

- Estudios publicados en inglés o español.
- Desde el año 2017 hasta la fecha de la búsqueda más reciente en 2024.

Esta elección se basó en la necesidad de incorporar investigaciones recientes que reflejen el estado actual del conocimiento en el campo, así como en la disponibilidad de literatura en los idiomas seleccionados.

Además, se establecieron criterios de inclusión específicos para garantizar la relevancia y coherencia de los estudios seleccionados. Se requirió:

- Que los estudios investigaran tanto la motivación intrínseca como el autoconcepto académico.
- Que la población estudiada incluyera exclusivamente a niños y adolescentes con altas capacidades o superdotación.

Esta selección se realizó con el objetivo de asegurar que los estudios incluidos abordaran directamente las variables de interés definidas para este estudio, evitando así posibles sesgos o ambigüedades en la interpretación de los resultados.

Del mismo modo, se han planteado criterios de exclusión:

- Estudios que aborden variables de estudio diferentes a las interesadas.
- Investigaciones con muestra adulta.
- Artículos que no proporcionen datos empíricos o que sean revisiones teóricas.

**Tabla 1.**

*Resumen de los criterios de elegibilidad.*

<b>Criterios de inclusión</b>	<b>Criterios de exclusión</b>
3 – 18 años	Variables de estudio diferentes a las interesadas
Español o inglés	Muestra adulta
Muestra representativa de la población	Revisiones teóricas o datos no empíricos
2017 – 2024	

## 2.2. Fuentes de información

Para realizar una búsqueda exhaustiva de artículos relevantes para este trabajo, se optó por utilizar una variedad de bases de datos. Entre ellas se incluyen PubMed, Dialnet, Scopus, Web of Science, Sage Journals y Google Scholar. La elección de estas bases de datos se basó en su reputación en el ámbito académico y su capacidad para ofrecer una cobertura integral de la literatura relevante para este estudio.

## 2.3. Estrategia de búsqueda

Para llevar a cabo una búsqueda exhaustiva y rigurosa de estudios relevantes, se siguió una estrategia metodológica basada en los lineamientos establecidos en la declaración PRISMA (Page et al., 2021). El plan de búsqueda se estableció como un proceso minucioso y sistemático, con el propósito de identificar de manera exhaustiva la literatura relevante disponible en las bases de datos académicas citadas líneas más arriba.

Se optó por una combinación de palabras clave que abarcaran diversas facetas del tema de interés, tales como “altas capacidades *OR* superdotación *OR* motivación intrínseca *OR* autoconcepto académico *NOT* universitarios *NOT* adultos *NOT* ancianos”, “*gifted OR high abilities OR high capacities AND intrinsic motivation OR internal motivation OR self-determined motivation OR autotelic motivation AND academic self-concept OR academic self-perception OR academic self-identity NOT university students NOT adults NOT seniors*”.

Estos términos fueron elegidos teniendo en cuenta los criterios de inclusión y exclusión mencionados líneas más arriba.

#### 2.4. Proceso de selección de artículos

Para llevar a cabo el proceso de selección de artículos, se empleó la metodología expuesta con anterioridad y se adaptó a los criterios específicos de búsqueda. Inicialmente, se identificaron un total de 10.300 resultados en las bases de datos consultadas. Estos resultados fueron sometidos a una primera fase de cribado en la que se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. De esta manera, se identificaron 223 estudios que cumplían con los criterios de inclusión.

Posteriormente, se procedió a una revisión más detallada de estos 223 estudios, evaluando su relevancia en relación con los objetivos específicos de la investigación. Durante esta etapa, se descartaron 188 estudios que no cumplían completamente con los criterios de elegibilidad, no estaban directamente relacionados con la temática de interés o simplemente disponibles en su totalidad. Esto se realizó mediante una revisión minuciosa de los *abstracts* y, en caso necesario, de los métodos y resultados de los estudios.

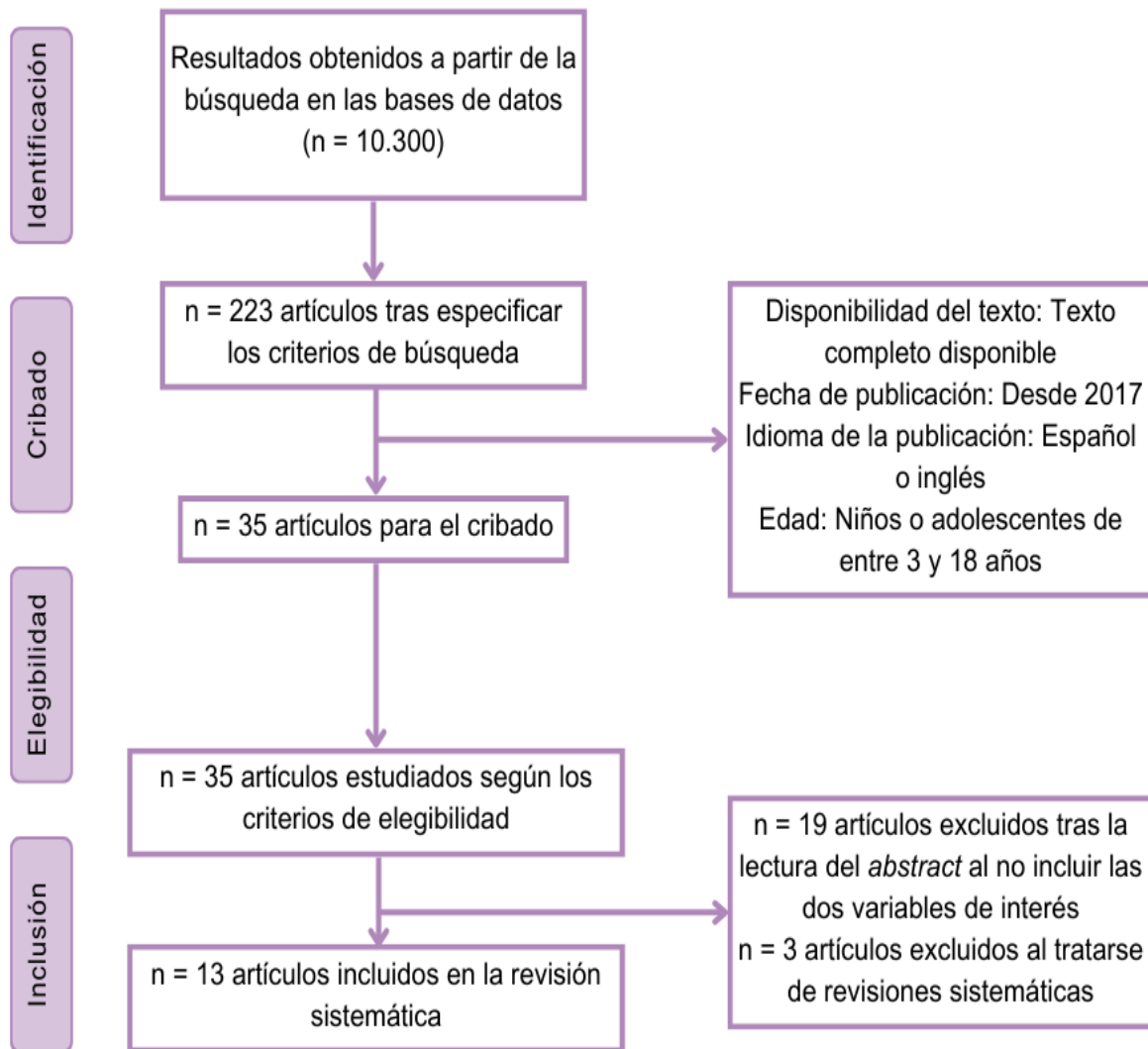
De los 35 estudios restantes que se consideraron inicialmente relevantes, se llevó a cabo un análisis exhaustivo de cada uno de ellos. Se analizó detenidamente la relación entre las variables de interés y se verificó que los estudios proporcionaran información valiosa para la investigación.

Finalmente, tras un último proceso de revisión y selección cuidadoso, se escogieron 13 estudios que cumplían de manera integral con los criterios de inclusión establecidos y se hallaban relacionados con los objetivos de la investigación. Estos estudios fueron considerados como los más pertinentes y se incluyeron en el análisis final. Los 22 estudios restantes fueron descartados debido a que no lograban establecer una adecuada relación entre las variables, no cumplían con los criterios de elegibilidad de manera conveniente o se trataban de revisiones sistemáticas.



**Figura 1.**

Diagrama de flujo de los artículos incluidos según los criterios de la declaración PRISMA.



### 3. Resultados

#### 3.1. Descripción de los estudios incluidos

**Tabla 2.**

Resumen de los estudios analizados

Autor	Año	Diseño	Muestra	País	Objetivo
Arens et al.	2019	Longitudinal Cuantitativo	2116	Alemania	Relaciones entre el autoconcepto académico, el valor intrínseco y el valor de logro en matemáticas, alemán e inglés en estudiantes de secundaria en Alemania a lo largo de

cinco años.					
Bergold et al.	2020	Transversal Cuantitativo	50	Alemania	Replicar y ampliar algunos hallazgos de Terman sobre las características de los dotados en la infancia.
Cheung	2017	Transversal Mixto	60	China	Abordar la falta de investigación sobre los diferentes factores que afectan al interés individual de los estudiantes en las lecciones escolares.
Desmet y Pereira	2022	Longitudinal Cualitativo	6	Estados Unidos	Investigar cómo los niños superdotados perciben el inicio y desarrollo de su bajo rendimiento académico, así como identificar los aspectos contribuyentes según su propia percepción.
Desmet y Pereira	2022	Transversal Cualitativo	20	Estados Unidos	Evaluar las percepciones de los estudiantes dotados sobre los procedimientos y resultados de una intervención afectiva para aumentar la motivación por el logro.
González y Chávez	2020	Transversal Mixto	6	México	Diseñar e implementar el programa de enriquecimiento Meccano para mejorar las habilidades cognitivas de niños con altas capacidades.
Henry y Jones	2020	Longitudinal Cualitativo	4	Estados Unidos	Investigar las características centrales que dan forma al autoconcepto e identidad STEM de estudiantes afroamericanos con altas capacidades.
Mammadov et al.	2018	Transversal Cuantitativo	161	Estados Unidos	Examinar el papel predictivo de tres rasgos de personalidad del modelo de los Cinco Grandes (conciencia, amabilidad y apertura a la experiencia) en el rendimiento académico de estudiantes dotados.

Mofield y Parker	2018	Transversal Cuantitativo	416	Estados Unidos	Comparar creencias de mentalidad, perfeccionismo y actitudes hacia el logro entre estudiantes dotados, avanzados y típicos en los grados 6° a 8° y explorar la relación entre estas variables.
Smedsrud	2018	Transversal Cualitativo	11	Noruega	Investigar la experiencia escolar noruega en matemáticas de un grupo de estudiantes con altas capacidades.
Topçu y Leana-Taşçılar	2018	Transversal Cuantitativo	184	Turquía	Explorar la relación entre la autoestima y los componentes motivacionales, y determinar cuáles eran los mejores predictores del rendimiento académico entre estudiantes turcos con altas capacidades.
Vinni-Laakso et al.	2019	Longitudinal Cuantitativo	332	Finlandia	Investigar la relación entre los valores asociados con la ciencia, el autoconcepto académico y las aspiraciones ocupacionales futuras en estudiantes de primer grado, y seguimiento durante un año en siete escuelas de Helsinki.
Wirthwein et al.	2019	Transversal Cuantitativo	760	Alemania	Proporcionar una imagen completa de la personalidad y el funcionamiento escolar de adolescentes dotados y no dotados.

En el contexto de esta investigación, se han considerado una serie de estudios publicados desde el año 2017 hasta la actualidad. Este análisis abarca un total de 13 artículos, distribuidos de manera heterogénea a lo largo de este período temporal. Se observa una tendencia creciente en la producción académica sobre el tema, evidenciada por la mayor cantidad de publicaciones en los años 2020 y 2018, seguidos por 2019 y 2022, mientras que 2017 presenta una única contribución.

En cuanto al método y diseño de los estudios, se ha realizado una clasificación que contempla dos dimensiones fundamentales: la temporalidad de la investigación (transversal o longitudinal) y el enfoque metodológico (cualitativo o cuantitativo). La mayoría de los estudios se inscriben en el grupo transversal y cuantitativo, representando el 46.15% del total, y están destinados a evaluar la relación entre diversas variables seleccionadas. Este enfoque, que prevalece en seis de los estudios, indica una preferencia por análisis puntuales en un momento específico, utilizando técnicas de recopilación de datos cuantitativos para medir correlaciones y asociaciones entre variables.

Además, se identificaron otros enfoques metodológicos y diseños de investigación en los artículos seleccionados. Dos estudios se han orientado hacia un diseño longitudinal y cualitativo, buscando comprender las dinámicas y cambios a lo largo del tiempo en el contexto estudiado. Otros dos estudios adoptaron un enfoque transversal y cualitativo, profundizando en la interpretación y comprensión de fenómenos complejos desde una perspectiva cualitativa. Asimismo, se encontraron dos estudios con un diseño transversal y mixto, combinando tanto elementos cualitativos como cuantitativos en su análisis. Por último, un estudio se caracterizó por su enfoque longitudinal y cuantitativo, permitiendo el seguimiento de variables a lo largo del tiempo mediante métodos cuantitativos.

El análisis de los estudios reveló una amplia diversidad en las muestras estudiadas, las cuales abarcaron un total de 4.126 niños y adolescentes. Cada estudio examinado se centró en una muestra específica, proporcionando un enfoque detallado sobre diversas poblaciones. Arens et al. (2019) se enfocaron en una muestra de 2.116 adolescentes. Bergold et al. (2020) estudiaron a 50 adolescentes. Por otro lado, Desmet y Pereira (2022) investigaron dos muestras separadas, una de 6 adolescentes y otra de 20. Cheung (2017) analizó una muestra de 60 adolescentes, mientras que González y Chávez (2020) se centraron en 6 niños. Henry y Jones (2020) estudiaron a 4 adolescentes, y Mammadov et al. (2018) investigaron a 161 adolescentes. Además, Mofield y Parker (2018) examinaron una muestra de 416 adolescentes, Smedsrud (2018) estudió a 11 adolescentes, y Topçu y Leana-Taşçılar (2018) investigaron a 184 niños y adolescentes. Por último, Vinni-Laakso et al. (2019) estudiaron a 332 niños, y Wirthwein et al. (2019) analizaron a 760 adolescentes.

En términos de la procedencia geográfica de los estudios, se observa una diversidad significativa que refleja la naturaleza internacional del campo de estudio. Los estudios provienen de distintos países, lo que proporciona una perspectiva global sobre el tema abordado en este informe. Estudios como los de Arens et al. (2019) y Bergold et al. (2020) se llevaron a cabo en Alemania, mientras que Desmet y Pereira (2022) realizaron sus

investigaciones en Estados Unidos. Cheung (2017) llevó a cabo su análisis en China y González y Chávez (2020) en México. Henry y Jones (2020) y Mammadov et al. (2018) llevaron a cabo sus investigaciones en Estados Unidos. Asimismo, Mofield y Parker (2018) también realizaron su estudio en Estados Unidos, mientras que Smedsrud (2018) lo llevó a cabo en Noruega. Por otro lado, Topçu y Leana-Taşcılar (2018) realizaron su estudio en Turquía, Vinni-Laakso et al. (2019) en Finlandia, y Wirthwein et al. (2019) en Alemania. Esta diversidad geográfica resalta la importancia de considerar diferentes contextos culturales y sociales en la investigación sobre niños y adolescentes con altas capacidades.

### 3.2. Análisis e interpretación de los resultados

La investigación sobre el autoconcepto y la motivación en niños con altas capacidades revela una compleja interacción de factores que influyen en estos aspectos cruciales del desarrollo académico y personal. Entre los factores más significativos se encuentran el rendimiento académico, el apoyo familiar y social, la estructura y metodología escolar, y las diferencias de género. Estos elementos no solo operan de manera individual, sino que se entrelazan para formar un entorno complejo que afecta significativamente al autoconcepto y la motivación intrínseca de estos estudiantes.

El rendimiento académico emerge como un factor esencial en la configuración del autoconcepto y la motivación intrínseca. Según Ares et al. (2019), un autoconcepto sólido en áreas específicas como matemáticas, alemán e inglés está estrechamente vinculado con una mayor motivación intrínseca y un mejor rendimiento en esas materias. Esto sugiere que cuando los estudiantes tienen una percepción positiva de sus habilidades en un área, están más motivados para esforzarse y alcanzar un alto desempeño. Bergold et al. (2020) refuerzan esta idea al encontrar que los estudiantes con altas capacidades muestran un autoconcepto académico significativamente más elevado y un mejor rendimiento en comparación con sus compañeros de capacidad promedio. Esto subraya la importancia del éxito académico en la formación de una autoimagen positiva.

La relación entre rendimiento académico y motivación también se observa en el estudio de Topçu y Leana-Taşcılar (2018), quienes destacan que la motivación intrínseca es un predictor significativo del rendimiento académico, especialmente en grados superiores. Este hallazgo indica que no solo un buen rendimiento puede fortalecer la motivación intrínseca, sino que también una alta motivación puede impulsar a los estudiantes a lograr mejores resultados académicos. Sin embargo, Smedsrud (2018) señala que a pesar de sus habilidades excepcionales en matemáticas, muchos estudiantes con altas capacidades no

se sienten particularmente motivados debido a la falta de desafíos y oportunidades adecuadas en el aula. Esta falta de estímulo puede tener un impacto negativo en su autoconcepto académico, sugiriendo que no solo el rendimiento, sino también la calidad del entorno de aprendizaje, resulta crucial. Por su parte, Wirthwein et al. (2019) observan que los adolescentes con esta condición se perciben a sí mismos como más exitosos, especialmente en matemáticas y ciencias, reforzando su autoconcepto positivo.

El apoyo familiar y el contexto social juegan un papel vital en la formación del autoconcepto y la motivación intrínseca. Bergold et al. (2020) destacan que, además del rendimiento académico, el apoyo familiar y la estructura escolar son primordiales para el desarrollo de un autoconcepto positivo y una motivación intrínseca sólida. Este entorno de apoyo puede proporcionar a los estudiantes la confianza necesaria para desarrollar una autoimagen positiva y motivarse inherentemente.

Como se ha comentado en el marco teórico, el concepto de STEM, según la definición de Grimalt-Álvaro y colaboradores (2022), se refiere a un enfoque educativo que agrupa las disciplinas de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Este enfoque no solo promueve la adquisición de conocimientos técnicos en estas áreas, sino que también fomenta habilidades críticas como el pensamiento analítico, la resolución de problemas y la innovación. En este sentido, Henry y Jones (2020) enfatizan la importancia de la participación de los padres en experiencias STEM desde la infancia y el impacto de las relaciones con los profesores y los desafíos en el aula. Estos factores fomentan la motivación intrínseca y contribuyen a un autoconcepto académico firme. De manera similar, Desmet y Pereira (2022) identifican factores familiares y de gestión del tiempo como determinantes en la motivación y el rendimiento académico, subrayando la importancia de un entorno estructurado y de apoyo. Mammadov et al. (2018) y Mofield y Parker (2018) refuerzan esta perspectiva, señalando que la percepción de apoyo y la estructura social influyen significativamente en las creencias de mentalidad y las actitudes hacia el logro, aspectos clave en la motivación intrínseca.

Las diferencias de género también juegan un papel relevante, aunque de manera más matizada. Vinni-Laakso et al. (2019) encuentran que las niñas presentan un interés y una estabilidad mayores en su autoconcepto académico en ciencia en comparación con los niños. Esto sugiere que las percepciones de competencia y los intereses pueden diferir entre géneros. Topçu y Leana-Taşçılar (2018) observan que, aunque no se encuentran diferencias significativas en la mayoría de las medidas de autoconcepto y motivación intrínseca por género, las niñas tienden a tener niveles más altos de autoestima social.

Por otro lado, los estudios de Cheung (2017) y González y Chávez (2020) aportan una visión sobre cómo la metodología de enseñanza y los programas de intervención educativa pueden influir en la motivación y el autoconcepto. Cheung (2017) revela que el interés y la autoconfianza en lecciones prácticas de ciencias, como experimentos en el laboratorio, pueden captar la atención y entusiasmar a los estudiantes, potenciando su compromiso y motivación intrínseca. González y Chávez (2020) demuestran que programas específicos como el Proyecto Mecanno pueden mejorar habilidades cognitivas clave, lo que indirectamente influye en el desarrollo del autoconcepto y la motivación intrínseca, aunque no necesariamente en el compromiso con la tarea.

En consecuencia, los factores determinantes del autoconcepto y la motivación en niños con altas capacidades incluyen el rendimiento académico, el apoyo familiar y social, la calidad del entorno escolar y las diferencias de género. La interacción de estos factores crea un entorno complejo en el que los estudiantes dotados desarrollan sus percepciones de sí mismos y su motivación para aprender, subrayando la necesidad de un enfoque holístico en su educación y desarrollo.

#### 4. Discusión

En esta sección, se ponen en perspectiva los resultados encontrados frente a los aportados en el marco teórico y las hipótesis planteadas. Los hallazgos de la revisión de la literatura proporcionan un contexto útil para analizar la complejidad del autoconcepto académico y la motivación intrínseca en niños y adolescentes con altas capacidades.

Los estudios revisados destacan la importancia del autoconcepto académico como un factor central en el desarrollo académico y la motivación intrínseca de los estudiantes superdotados. Investigaciones como las de Arens et al. (2019) y Cheung (2017) subrayan que la percepción de competencia es crucial para el valor intrínseco en áreas específicas como matemáticas, inglés y ciencias. Además, Bergold et al. (2020) enfatizan que un mejor rendimiento académico en matemáticas está asociado con una mayor autoimagen y motivación intrínseca. Estos hallazgos coinciden con las hipótesis, que anticipaban que el autoconcepto académico influye significativamente en la motivación intrínseca.

La Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985) destaca la necesidad de satisfacer las necesidades de competencia, autonomía y relación para fomentar la motivación intrínseca (Stover et al., 2017). En consonancia con esta teoría, se esperaba que una percepción positiva de las propias habilidades académicas fomentara una mayor

motivación intrínseca. Los resultados encontrados respaldan este punto de vista, confirmando que un autoconcepto académico positivo está estrechamente relacionado con una mayor motivación intrínseca. La percepción de competencia emerge como un determinante clave, alineándose con la teoría de Deci y Ryan sobre la importancia de satisfacer las necesidades psicológicas básicas. La relevancia del autoconcepto académico en diversas áreas sugiere que los programas educativos deben centrarse en fortalecer la percepción de competencia para mejorar la motivación intrínseca y el rendimiento académico en estudiantes superdotados.

Por otro lado, la investigación de Mammadov et al. (2018) subraya la importancia de la personalidad, la eficacia autorregulatoria y la motivación en el rendimiento académico. En particular, la consciencia y la apertura a la experiencia tienen efectos positivos en el rendimiento, mediados por la eficacia autorregulatoria y la motivación intrínseca. Estas observaciones son coherentes con las hipótesis, las cuales planteaban que factores de personalidad, como la consciencia y la apertura a la experiencia, influyen en el autoconcepto académico y la motivación intrínseca.

La Teoría Social Cognitiva de Bandura (1977) destaca la importancia de la autoeficacia y la autorregulación en el rendimiento académico (Stover et al., 2017). Los resultados encontrados confirman esta teoría, resaltando que la personalidad y la eficacia autorregulatoria son determinantes importantes del autoconcepto académico y la motivación intrínseca. La consciencia y la apertura a la experiencia no solo contribuyen a un mejor rendimiento académico, sino que también fortalecen la autoimagen y la motivación intrínseca de los estudiantes superdotados.

El nivel de desafío académico también juega un papel fundamental en el desarrollo del autoconcepto académico y la motivación intrínseca en niños y adolescentes superdotados. La falta de desafío en las primeras etapas de la educación puede contribuir al desarrollo de creencias de bajo valor o desadaptativas, resultando en un bajo rendimiento académico. Por el contrario, proporcionar niveles apropiados de desafío académico puede prevenir el bajo rendimiento y fomentar creencias de alto valor (Desmet & Pereira, 2022). Estos hallazgos subrayan la importancia de diseñar programas educativos que ofrezcan un nivel adecuado de desafío para estimular tanto el autoconcepto académico como la motivación intrínseca.

En línea con los supuestos previamente establecidos, los estudios revisados también coinciden en destacar la importancia de la identidad académica y la motivación



intrínseca en el rendimiento y desarrollo de los estudiantes superdotados. González y Chávez (2020) resaltan que el autoconcepto académico y la motivación intrínseca son predictores clave del rendimiento académico en niños sobresalientes, especialmente aquellos provenientes de entornos socioeconómicos vulnerables. La investigación de Topçu y Leana-Taşçilar (2018) apoya esta visión, encontrando correlaciones positivas entre la autoestima académica, la motivación intrínseca y el rendimiento académico en esta población. Estos resultados refuerzan la necesidad de considerar factores socioeconómicos y culturales en el análisis del autoconcepto académico y la motivación intrínseca.

Desde otro ángulo, se arroja luz sobre la interacción entre las creencias sobre la mentalidad y el perfeccionismo, así como los factores personales, en el desarrollo del autoconcepto académico y la motivación intrínseca en niños y adolescentes superdotados. Mofield y Parker (2018) y Wirthwein et al. (2019) destacan la relación entre una mentalidad de crecimiento y estándares personales de perfección, así como la influencia de una mentalidad fija en preocupaciones evaluativas de perfeccionismo. Estos hallazgos sugieren que tanto las actitudes hacia el esfuerzo y el aprendizaje como los factores personales, como la personalidad y el interés, son determinantes clave en la autoevaluación académica y la motivación intrínseca en esta población específica.

Los estudios revisados también resaltan la relevancia de la identidad STEM en la configuración del autoconcepto académico y la motivación intrínseca. Henry y Jones (2020) encontraron que la identidad STEM de estudiantes negros superdotados se forma a través de experiencias tempranas y la validación de su identidad por figuras de autoridad, enfatizando la importancia de entornos donde se les valore como innovadores y solucionadores de problemas. Por otra parte, Vinni-Laakso et al. (2019) revelaron que un autoconcepto de habilidad alto se relaciona con un menor costo en el aprendizaje posterior, sugiriendo que una percepción positiva de las habilidades propias puede influir en la motivación intrínseca hacia el aprendizaje, particularmente en el ámbito STEM. Estos resultados coinciden con las hipótesis, indicando que fomentar una identidad positiva en STEM desde una edad temprana puede impulsar la motivación y el rendimiento académico en niños superdotados.

Finalmente, los factores sociales, como el género, también desempeñan un papel significativo en el rendimiento académico de los estudiantes superdotados. Aunque algunos estudios se centraron en la distribución de género en programas específicos, subrayan la necesidad de considerar cómo las diferencias de género pueden influir en el autoconcepto académico y la motivación intrínseca de los estudiantes superdotados. Por ejemplo,

Smedsrud (2018) señala que las diferencias en el interés por la ciencia y las matemáticas entre niños y niñas pueden afectar su motivación intrínseca hacia estas áreas académicas. Estos hallazgos respaldan la importancia de tener en cuenta los factores de género en el diseño de intervenciones educativas y programas de apoyo.

En síntesis, los resultados encontrados confirman y expanden tanto las hipótesis como el marco teórico planteado. El autoconcepto académico emerge como un determinante crucial de la motivación intrínseca y el éxito académico en estudiantes superdotados. La influencia de la personalidad, la eficacia autorregulatoria, el nivel de desafío académico, la identidad STEM y factores sociales, como el género, enfatizan la necesidad de un abordaje integral para comprender y fomentar el desarrollo académico y motivacional de esta población específica. En conjunto, los estudios revisados sugieren que los programas educativos deben centrarse en fortalecer el autoconcepto académico, promover una identidad positiva en áreas clave como STEM y considerar las diferencias individuales y sociales para maximizar el potencial de los estudiantes superdotados.

## 5. Conclusiones

La comprensión del autoconcepto académico y la motivación intrínseca en niños y adolescentes superdotados va más allá de simplemente reconocer la importancia de estos aspectos en su desarrollo académico. Implica adentrarse en un complejo entramado de factores psicológicos, sociales y educativos que influyen en cómo estos jóvenes perciben sus propias capacidades, cómo se relacionan con su entorno académico y qué impulsa su búsqueda de logros.

La investigación sobre el autoconcepto y la motivación en niños con altas capacidades revela que el rendimiento académico, el apoyo familiar y social, las diferencias de género y la calidad del entorno escolar son factores clave que interactúan de manera compleja. Un buen desempeño académico refuerza el autoconcepto positivo y la motivación intrínseca, mientras que un entorno de apoyo familiar y social contribuye significativamente a la autoimagen y confianza de los estudiantes. Aunque existen variaciones en la percepción de competencias entre géneros, ambos muestran alta motivación en diferentes áreas. Además, la calidad del entorno escolar y los programas educativos desafiantes son esenciales para mantener la motivación y el compromiso de estos estudiantes, subrayando la necesidad de un enfoque integral en su educación y desarrollo.

En este sentido, los psicólogos clínicos pueden beneficiarse de una evaluación integral de los componentes psicológicos clave que influyen en el éxito académico y el bienestar emocional de los niños superdotados. Esta evaluación, no solo debería abordar el autoconcepto académico y la motivación intrínseca, sino también considerar factores adicionales como la personalidad o el nivel de desafío académico. Al comprender estos elementos de manera holística, los profesionales pueden obtener una imagen más completa de la situación de cada individuo, identificando áreas de fortaleza y debilidad que podrían requerir atención.

De igual manera, esta comprensión más profunda puede guiar el desarrollo de intervenciones personalizadas. Por ejemplo, para un estudiante con altas capacidades que muestra un autoconcepto académico bajo en ciertas áreas, podría ser beneficioso implementar programas específicos diseñados para mejorar la autoestima académica y promover una percepción más positiva de sus habilidades. Del mismo modo, si se identifica una falta de motivación intrínseca en ciertas materias, se pueden diseñar intervenciones centradas en aumentar el interés y la autodeterminación en esas áreas concretas.

Asimismo, es crucial que los psicólogos tengan en consideración los factores sociales, como el género, al trabajar con estudiantes superdotados. La investigación ha destacado cómo las diferencias de género pueden influir en el autoconcepto académico y la motivación intrínseca, especialmente en áreas como las STEM. Por lo tanto, es importante abordar estas disparidades y adaptar las intervenciones según las necesidades individuales de cada estudiante.

En cuanto a las futuras líneas de investigación en este ámbito, existen varias áreas prometedoras que requieren una mayor comprensión. Una de ellas es la exploración de los efectos a largo plazo del nivel de desafío académico en el desarrollo del autoconcepto y la motivación intrínseca. Esto incluye cómo la experiencia de hacer frente a desafíos adecuados o inadecuados durante la educación primaria y secundaria impacta en la autoimagen académica y la motivación hacia el aprendizaje futuro.

Otro campo importante es el análisis de las dinámicas de género en la motivación académica, explorando las diferencias de género en la motivación intrínseca y el autoconcepto académico, así como el impacto de las expectativas sociales de género en estas variables. Comprender estas diferencias puede proporcionar información valiosa para la práctica clínica y educativa.

Es crucial también examinar cómo diferentes entornos educativos, incluyendo el currículo, el apoyo docente y las oportunidades extracurriculares, influyen en el desarrollo del autoconcepto académico y la motivación intrínseca. Identificar las prácticas educativas más efectivas para estimular el interés y el compromiso de estos jóvenes puede orientar el diseño de programas educativos más adecuados y centrados en sus necesidades.

Finalmente, es fundamental investigar la formación y el fortalecimiento de la identidad STEM en estudiantes superdotados, y cómo esta influye en su autoconcepto académico y motivación intrínseca. Explorar cómo los educadores y los profesionales de la psicología pueden fomentar una identidad positiva en STEM desde una edad temprana puede ser determinante para impulsar la motivación y el rendimiento académico en estas áreas.

Esta investigación presenta varias limitaciones que han influido en la interpretación y generalización de los resultados. Una de las principales barreras halladas se trata de la escasez de bibliografía específica sobre este tema, dificultando el acceso a una mayor cantidad de estudios relevantes debido a la falta de investigaciones recientes y a los obstáculos como los *paywalls* en artículos científicos. Además, el enfoque predominante en materias como matemáticas y ciencias puede sesgar la comprensión de estas variables, dejando de lado otras disciplinas igualmente importantes.

Por otra parte, la falta de representación femenina y la limitada consideración del contexto social y familiar también restringen la comprensión completa de las experiencias de los estudiantes superdotados. La diversidad limitada de las muestras y las metodologías restrictivas utilizadas en muchos estudios, a menudo basadas en autoinformes, pueden no reflejar adecuadamente la complejidad del autoconcepto académico y la motivación intrínseca en esta población.

Estas limitaciones subrayan la necesidad de una investigación más integral y diversa que considere una gama más amplia de variables y contextos. Abordar estos desafíos es crucial para avanzar en nuestra comprensión del autoconcepto académico y la motivación intrínseca en niños y adolescentes superdotados, lo que a su vez tiene importantes implicaciones para la práctica clínica y educativa. Es fundamental seguir explorando áreas como la interacción entre personalidad y motivación o el impacto del entorno educativo, para ofrecer un apoyo más efectivo y personalizado a estos jóvenes.

En definitiva, la comprensión del autoconcepto académico y la motivación intrínseca en niños y adolescentes superdotados es esencial para su total desarrollo. Este estudio destaca la compleja interacción de factores psicológicos, sociales y educativos que influyen en estos jóvenes, y subraya la necesidad de enfoques más amplios y diversificados en la investigación y la práctica clínica. A pesar de las limitaciones encontradas, resulta fundamental seguir profundizando en áreas clave y desarrollando intervenciones personalizadas que potencien sus fortalezas y aborden sus necesidades. Solo mediante un entendimiento más holístico y detallado podremos proporcionar un apoyo efectivo y contribuir significativamente al bienestar y éxito académico de los estudiantes superdotados.

## 6. Referencias

Aguilar, J., González, D. y Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. Universidad Nacional Autónoma de México.

Algaba, A. y Fernández, F. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 16(1), pp. 60-74.

Arens, A. K., Schmidt, I. y Preckel, F. (2019). *Longitudinal relations among self-concept, intrinsic value, and attainment value across secondary school years in three academic domains. The Journal of Educational Psychology*, 4, pp. 663-684.

Azogue, J. G. y Barrera, H. M. (2020). La motivación intrínseca en el aprendizaje significativo. *Polo del Conocimiento*, 5(6), pp. 99-116.

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

Bergold, S., Wirthwein, L. y Steinmayr, R. (2020). *Similarities and Differences Between Intellectually Gifted and Average-Ability Students in School Performance, Motivation, and Subjective Well-Being. Gifted Child Quarterly*, 64(4), pp. 285-303.

Bernal, F. y Gálvez, F. (2017). Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española. *Revista de Orientación Educativa*, 31(60), pp. 3-21.

Borges, A. (2017). Programas de Intervención para alumnado de altas capacidades. En López-Aymes, G., Aguirre, A. J., Montes, A. y Manríquez López, L. (Coords), Atención a la diversidad y educación inclusiva cuestiones teóricas y prácticas (pp. 213-232). Fontamara.

Cheung, D. (2017). *The key factors affecting students' individual interest in school science lessons. International Journal of Science Education*, 57(3), pp. 1-24.

Cross, T. L. (2011). *On the social and emotional lives of gifted children. Waco: Prufrock Press.*

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum Press.*

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. Psychological Inquiry*, 11, pp. 227-268.

Desmet, O. A. y Pereira, N. (2022). *Gifted boys' perceptions of their academic underachievement. Gifted Education International*, 38(2), pp. 229-255.

Desmet, O. A. y Pereira, N. (2022). *The Achievement Motivation Enhancement Curriculum: Evaluating an Affective Intervention For Gifted Students. Journal of Advanced Academics*, 33(1), pp. 129-153.

Etxebarria, A., Arpide, X., Badiola, G. y Martínez, M. (2022). Plan de atención educativa para el alumnado con altas capacidades intelectuales 2019-2022. Gobierno Vasco, Departamento de Educación.

Fuentes, D. L. (2018). Autoconcepto en adolescentes superdotados y no superdotados. Universidad Católica de Santa María.

Garaigordobil, M. (2023). *Educational Psychology: The Key to Prevention and Child-Adolescent Mental Health. Psicothema*, 35(4), pp. 327-339.

García, F. y Musitu, G. (Ed.) (2014). Autoconcepto Forma 5. TEA Ediciones.

Garzón, J. A., Rojas, O. D., Cañizares, L. A. y Culqui, C. P. (2019). El impacto de la psicología en el ámbito educativo. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 3(2), pp. 543-565.

Gómez-Madrid, M., Aguirre, T. y Borges, A. (2022). Tolerancia a la frustración en niñez con altas capacidades. Diseño y evaluación de un programa de intervención. *Revista Educación*, 46(1), pp. 1-17.

Gómez, M. I. (2020). La soledad en la alta capacidad: Factores de riesgo y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicoterapia*, 31(117), pp. 297-311.

González, M. R. y Chávez, B. I. (2020). Enriquecimiento de las habilidades cognitivas de niños con aptitud sobresaliente. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 64, pp. 65-91.

Grimalt-Álvaro, C., Couso, D., Boixadera-Planas, E. y Godec, S. (2022). *"I see myself as a STEM person": Exploring high school students' self-identification with STEM. Journal of Research in Science Teaching*, 59, pp. 720-745.

Gronostaj, A., Werner, E., Bochow, E. y Vock, M. (2016). *How to learn things at school you don't already know: Experiences of gifted grade-skippers in Germany. Gifted Child Quarterly*, 60(1), 31-46.

Henry, K. y Jones, J. (2020). *Developing STEM Identity and Talent in Underrepresented Students. Gifted Child Today*, 43(4), pp. 218-230.

Hernández, E. y Navarro, M. J. (2021). Responder Sin Exclusiones a las Necesidades Educativas de las Altas Capacidades. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), pp. 5-18.

Mammadov, S., Cross, T. L. y Ward, T. J. (2018). *The Big Five personality predictors of academic achievement in gifted students: Mediation by self-regulatory efficacy and academic motivation. High Ability Studies*, 2, pp. 1-24.

Massenzana, F. (2017). Autoconcepto y autoestima: ¿sinónimos o constructos complementarios? *Psocial*, 3(1), pp. 39-52.

Mofield, E. L. y Parker, M. (2018). *Mindset Misconception? Comparing Mindsets, Perfectionism, and Attitudes of Achievement in Gifted, Advanced, and Typical Students*. *Gifted Child Quarterly*, 62(4), pp. 327-349.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffman, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., 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., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Sociedad Española de Cardiología*, 74(9), pp. 790-799.

Pfeiffer, S. I. (2012). *Current Perspectives on the Identification and Assessment of Gifted Students*. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(1), pp. 3-9.

Quintero, R., Aguirre, T. y Borges, A. (2021). Altas capacidades y cognición social. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, 25(4), pp. 2045-2066.

Rodríguez-Naveiras, E., Cadenas, M., Borges, A. y Valadez, D. (2019). *Educational Responses to Students With High Abilities From the Parental Perspective*. *Frontiers in Psychology*, 10, pp. 1-18.

Rodríguez-Naveiras, E. y Borges, A. (2020). Programas extraescolares: una alternativa a la respuesta educativa de altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 52, pp. 19-27.

Sastre-Riba, S. y Pascual-Sufrate, M. (2013). Alta capacidad intelectual, resolución de problemas y creatividad. *Revista de Neurología*, 56, pp. 67-76.

Smedsrud, J. (2018). *Mathematically Gifted Accelerated Students Participating in an Ability Group: A Qualitative Interview Study*. *Frontiers in Psychology*, 9, pp. 1-12.

Stover, J. B., Bruno, F. E., Edith, F. y Fernández, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 14(2), pp. 105-115.



Topçu, S. y Leana-Taşcılar, M. Z. (2018). *The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. Gifted Education International*, 34(1), pp. 3-18.

Torrego, J. C. (Ed.) (2016). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo*. Universidad de Alcalá.

Vinni-Laakso, J., Guo, J., Loukomies, A., Lavonen, J. y Salmela-Aro, K. (2019). *The Relations of Science Task Values, Self-Concept of Ability, and STEM Aspirations Among Finnish Students From First to Second Grade. Frontiers in Psychology*, 10, pp. 1-15.

Wirthwein, L., Bergold, S., Preckel, F. y Steinmayr, R. (2019). *Personality and school functioning of intellectually gifted and nongifted adolescents: Self-perceptions and parents' assessments. Learning and Individual Differences*, 73, pp. 16-29.