



# XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

**3,4,5 SETEMBRO 2025**  
**CAMPUS DE GUALTAR / BRAGA**  
**UNIVERSIDADE DO MINHO**



## **Livro de Atas do XVIII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**

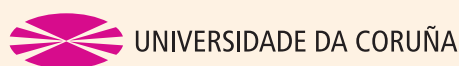
### **Organizadores**

Bento Silva; Leandro S. Almeida; Regina Alves; Anabela Cruz Santos, Luís Dourado; Alicia Risso;  
Manuel Peralbo; Eduardo Barca Enríques; Antonio Valle Aria, & Juan Carlos Brenlla Blanco

Setembro 2025



Universidade do Minho  
Instituto de Educação



ASOCIACIÓN CIENTÍFICA  
INTERNACIONAL DE  
PSICOPEDAGOGÍA



Editor: Centro de Investigação em Educação, do  
Instituto de Educação, da Universidade do Minho



## **Ficha técnica**

### **Título**

LIVRO DE ATAS DO XVIII CONGRESSO INTERNACIONAL GALEGO-PORTUGUÊS DE PSICOPEDAGOGIA

### **Organizadores**

Bento Silva; Leandro S. Almeida; Regina Alves; Anabela Cruz Santos, Luís Dourado; Alicia Risso; Manuel Peralbo; Eduardo Barca Enríques; Antonio Valle Aria, & Juan Carlos Brenlla Blanco

### **Editor**

Centro de Investigação em Educação, do Instituto de Educação, da Universidade do Minho



### **Suporte**

Eletrónico

### **Design da capa**

ANACMYK

anacmyk@gmail.com

### **ISBN**

978-989-8525-88-8

### **Data**

Novembro de 2025

<b>ÁREA TEMÁTICA 11 - MODELOS E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO</b>	1750
AUTOAVALIAÇÃO NO SUBSISTEMA DE ENSINO SUPERIOR ANGOLANO: PERSPETIVAS DE COORDENADORES DE AUTOAVALIAÇÃO Paulo Leite, Joana Sousa, Filipa Seabra	1751
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM AMBIENTES VIRTUAIS MEDIADAS POR INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL Ana Mateus Silva	1764
AUTOAVALIAÇÃO DE ESCOLAS – GUIÃO ORIENTADOR João Rocha, Henrique Ramalho, Carla Lacerda	1775
TRAJETÓRIAS DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS EM PORTUGAL: IMPACTOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA AUTOAVALIAÇÃO Joana Sousa, José Augusto Pacheco	1783
O PORTEFÓLIO COMO DISPOSITIVO DE AUTOAVALIAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE Maria Palmira Alves, José Castro, Teresa Jesus Santos	1797
<b>ÁREA TEMÁTICA 12 - NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</b>	1808
ALTAS CAPACIDADES Y BIENESTAR EMOCIONAL: PREVENCIÓN DEL RIESGO SUICIDA A TRAVÉS DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL María González Sánchez, Ramón García-Perales, Alberto Rocha, Emilio López-Parra, María Inés Martín-García, Antonio Cebrián-Martínez	1809
LINGUAXE NATURAL ASISTIDA E COMUNICADORES DINÁMICOS ROBUSTOS. COÑECEMENTOS E PERCEPCIÓNS DOS DOCENTES Beatriz López-González, Eduardo Rafael Rodríguez-Machado, Manuel José Lage López	1819
RECURSOS PARA A DETEÇÃO PRECOCE DE DIFICULDADES DE PERCEÇÃO DAS CORES NAS ESCOLAS Omar Lomba Vilches, Margarita R. Pino Juste	1832
MEJORA DE LA COMPRESIÓN ORAL EN TEA DE BAJO FUNCIONAMIENTO DEL PRIMER CICLO DE PRIMARIA Ana María Espiñeira Cundíns, María Pilar Vieiro Iglesias	1844
PERFIL DE DESARROLLO DE LA COMPRESIÓN ORAL EN TEA DE ALTO FUNCIONAMIENTO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Ana María Espiñeira Cundíns, María Pilar Vieiro Iglesias	1853
LOS DÉFICITS COGNITIVOS EN LA DISLEXIA Y EL TDA/H. EL PAPEL DE LA MEMORIA OPERATIVA Tomás Mañas León, Anderson de Jesús, Candela Rolán Iglesias, Javier Alejandro Román Maseda, María Lourdes Vellón Nogueira, Eva M <sup>a</sup> Taboada Ares, Rosa M <sup>a</sup> Rivas Torres	1861

## ALTAS CAPACIDADES Y BIENESTAR EMOCIONAL: PREVENCIÓN DEL RIESGO SUICIDA A TRAVÉS DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

María González Sánchez  
Universidad de Castilla-La Mancha  
Maria.Gsanchez@uclm.es

Ramón García-Perales  
Universidad de Castilla-La Mancha  
ramon.garciaperales@uclm.es

Alberto Rocha  
Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro  
aneisporto@gmail.com

Emilio López-Parra  
Universidad de Castilla-La Mancha  
emilio.lopezparra@uclm.es

María Inés Martín-García  
Universidad de Castilla-La Mancha  
mariaines.martin@uclm.es

Antonio Cebrián-Martínez  
Universidad de Castilla-La Mancha  
antonio.cebrian@uclm.es

### **Resumen**

Los estudiantes diagnosticados con altas capacidades intelectuales (ACI), presentan un perfil de aprendizaje y desarrollo que se diferencia de sus iguales que no presentan este diagnóstico y, por ello, en ocasiones requieren de una atención educativa específica, que se adapte a sus necesidades específicas de aprendizaje. Sin embargo, más allá del rendimiento académico, característica más destacada y analizada dentro de las altas capacidades, el desarrollo emocional y social del alumnado ACI resulta clave en el bienestar de los estudiantes, dado que, existen ciertos factores asociados a las altas capacidades, como pueden ser el perfeccionismo, la sensación de aislamiento, la sobreexcitabilidad emocional y social, que pueden aumentar la vulnerabilidad del alumnado con altas capacidades intelectuales a desarrollar problemas como la ansiedad, la depresión y, en algunos casos la ideación de conductas suicidas. Por ello, la presente conferencia tiene por objetivo identificar los factores de riesgos asociados a la alta capacidad y la ideación de conductas suicidas, haciendo hincapié en el perfeccionismo, la autoestima y el autoconcepto, la asincronía del desarrollo emocional y social con el desarrollo cognitivo en el alumnado con altas capacidades intelectuales. Así mismo, pretende dar unas pautas de actuación e identificación de señales de riesgo ante conductas contrarias al bienestar, mediante el desarrollo socioemocional.

*Palavras-chave/Palabras clave:* altas capacidades, suicidio, bienestar emocional.

## Introducción

En el ámbito educativo, el alumnado con altas capacidades intelectuales (ACI) ha sido tradicionalmente asociado a un rendimiento académico superior a la media, lo cual ha llevado a que muchas intervenciones y estudios se centren exclusivamente en el desarrollo cognitivo de estos estudiantes (Espinosa-Vera & Fiz-Poveda, 2008). Sin embargo, diversos trabajos recientes advierten sobre la necesidad urgente de abordar otras dimensiones fundamentales de su desarrollo, entre ellas el bienestar emocional, el cual puede verse comprometido precisamente por las características que los distinguen de sus iguales (Algaba-Mesa & Fernández-Marcos, 2021). Esta visión reduccionista que asocia altas capacidades únicamente con éxito académico ha contribuido a invisibilizar las dificultades emocionales y sociales que pueden experimentar estos alumnos, dificultando su detección y atención temprana en el contexto educativo, lo cual puede acarrear serios problemas a nivel académico y emocional (Espinosa-Vera & Fiz-Poveda, 2008).

El bienestar emocional forma parte del bienestar subjetivo y se compone de tres elementos principales: los afectos positivos, los afectos negativos y la satisfacción con la vida. Según López-Pereyra (2020), estos componentes se agrupan en dos dimensiones: la cognitiva, que hace referencia a la evaluación que realiza la persona sobre su satisfacción vital; y la afectiva, que incluye la presencia de emociones positivas y negativas. En este sentido, un adecuado nivel de bienestar emocional implica la capacidad de regular emociones, mantener relaciones sociales satisfactorias y afrontar de forma saludable las dificultades propias del desarrollo (López-Pereyra, 2020). No obstante, cuando se trata del alumnado con ACI, este bienestar puede verse alterado por factores psicológicos y sociales propios de su perfil (Gómez-Labrador, 2024).

Diversas investigaciones han señalado que los alumnos con altas capacidades presentan una serie de rasgos que, si bien pueden ser positivos en determinados contextos, también suponen factores de riesgo si no son abordados de manera adecuada. Entre ellos destacan el perfeccionismo, el bajo autoconcepto, las elevadas expectativas internas y externas, la hipersensibilidad emocional, la escasa tolerancia a la frustración o la asincronía entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional y social (Fernández-Mera et al., 2022). Esta asincronía, explicada en parte por la Teoría de la Desintegración Positiva (TDP), plantea que estos estudiantes pueden mostrar un desarrollo intelectual muy avanzado, pero no necesariamente acompañado de un desarrollo emocional equivalente, lo que puede generar dificultades de adaptación, incompreensión y sufrimiento interno (Albright, 2017).

A partir de estas características, se pueden identificar una serie de desafíos emocionales

frecuentes en el alumnado ACI. Terrassier (1994), en uno de los estudios sobre la asincronía del desarrollo, expone una clasificación de los principales retos emocionales que enfrentan estos estudiantes. Entre ellos se encuentran la sensación de diferencia y aislamiento, la cual está provocada por la falta de conexión con sus iguales cronológicos, el perfeccionismo y el miedo al fracaso, la hipersensibilidad emocional, la falta de motivación y el aburrimiento escolar, la carencia de habilidades sociales, y la denominada “doble excepcionalidad”, que hace referencia a la coexistencia de altas capacidades con algún trastorno del desarrollo o del aprendizaje, como por ejemplo, dislexia, TDAH, etc., lo cual puede dificultar aún más su integración y reconocimiento académico, aumentando las probabilidades de desarrollar algún trastorno mental como podría ser la ansiedad, la depresión y las conductas suicidas, en las que se incluyen las autolesiones, la ideación suicida y los intentos de suicidio (Vélez-Calvo et al., 2023).

Cada uno de estos desafíos tiene implicaciones importantes para el bienestar emocional del alumnado ACI. Por ejemplo, la sensación de aislamiento puede llevar a una desconexión social persistente; el perfeccionismo mal gestionado puede derivar en ansiedad o depresión; la hipersensibilidad puede generar sobrecarga emocional ante estímulos que para otros pasan desapercibidos (Algaba-Mesa & Fernández-Marcos, 2021). De igual modo, la falta de habilidades sociales puede impedir que el estudiante exprese adecuadamente sus necesidades, mientras que la doble excepcionalidad puede ocultar tanto sus talentos como sus dificultades, provocando una profunda frustración (Vélez-Calvo et al., 2023).

Ante este escenario, se hace indispensable promover estrategias educativas centradas en el desarrollo socioemocional de este alumnado, no solo como medida preventiva frente a posibles trastornos mentales, sino también como un elemento esencial para su bienestar integral (Espinosa-Vea & Fiz Poveda, 2008). Algunos enfoques propuestos incluyen programas de enriquecimiento emocional, sesiones de mindfulness, trabajo en autoestima y autoconcepto, así como la enseñanza explícita de habilidades sociales adaptadas a sus características individuales (Navarro-Saldaña et al., 2021). Estas intervenciones permiten reducir los factores de riesgo y fortalecer los recursos personales del estudiante, facilitando su adaptación a los distintos contextos escolares y sociales.

Por tanto, esta investigación tiene como objetivo analizar el concepto de bienestar emocional aplicado al alumnado con altas capacidades intelectuales, identificar los principales factores de riesgo que afectan su salud emocional, como el perfeccionismo, la asincronía emocional, la baja autoestima o la doble excepcionalidad. Solo con un enfoque integral, que reconozca tanto el potencial intelectual como las necesidades emocionales del alumnado ACI, será

posible avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva y promotora del bienestar (Espinosa-Vea & Fiz Poveda, 2008).

### **Método**

La presente investigación adopta una metodología de carácter cualitativo basada en la revisión teórica y documental, con el fin de explorar los factores psicoemocionales que influyen en el bienestar del alumnado con altas capacidades intelectuales (ACI). La elección de esta metodología responde a la necesidad de integrar, sintetizar y analizar críticamente el conocimiento existente en torno a los desafíos emocionales que enfrenta este colectivo, así como las estrategias más relevantes para su atención educativa.

Para la recopilación de la información se llevó a cabo una revisión narrativa de la literatura científica y académica publicada recientemente, aunque se han incluido también estudios clásicos relevantes para el objeto de estudio, como el de Terrassier (1994). Las fuentes consultadas provienen de bases de datos especializadas en educación, psicología y ciencias sociales, tales como Scopus, Web of Science, Dialnet y Google Scholar. Los criterios de inclusión se centraron en estudios que abordaran:

1. El bienestar emocional del alumnado con altas capacidades.
2. Factores de riesgo psicoemocional en este perfil.
3. Aportes teóricos fundamentales (como la Teoría de la Desintegración Positiva de Dabrowski).

Se utilizaron como palabras clave en español e inglés: \*altas capacidades intelectuales\*, \*bienestar emocional\*, \*asincronía del desarrollo\*, \*perfeccionismo\*, \*doble excepcionalidad\*, \*autoestima\*, \*regulación emocional\*, \*desarrollo socioemocional\* y \*educación emocional en alumnado dotado\*. Se aplicaron operadores booleanos para optimizar la búsqueda (\*AND\*, \*OR\*, \*NOT\*) y se priorizaron publicaciones revisadas por pares, informes de organismos oficiales y literatura académica de impacto.

Una vez seleccionadas las fuentes, se procedió a su análisis mediante una estrategia de categorización temática, lo que permitió organizar la información en tres grandes bloques: (1) definición y marco conceptual del bienestar emocional aplicado al alumnado ACI; (2) identificación de los principales factores de riesgo que afectan su salud emocional; y (3) revisión de buenas prácticas y propuestas educativas dirigidas a favorecer su desarrollo integral.

Este enfoque metodológico permite una comprensión holística del fenómeno, facilitando

no solo la contextualización del problema, sino también el análisis crítico de las lagunas y desafíos actuales en la investigación y la práctica educativa. Asimismo, la revisión permite construir una base argumentativa sólida que sirva como punto de partida para futuras investigaciones empíricas o la elaboración de propuestas pedagógicas específicas dirigidas a este colectivo (Friedl-Knirsch & Anthes, 2024).

## **Resultados**

El análisis de la literatura especializada ha permitido identificar una serie de factores de riesgo emocionales recurrentes en el alumnado con altas capacidades intelectuales (ACI), los cuales, en conjunto, pueden comprometer su bienestar psicológico y su adaptación escolar y social (Espinosa-Vea & Fiz Poveda, 2008). Estos factores han sido sistematizados en seis grandes categorías, que recogen tanto rasgos individuales como contextuales. A continuación, se presentan los principales hallazgos organizados temáticamente.

### **Sensación de diferencia y aislamiento social**

Numerosos estudios (Terrassier, 1994; Gómez-León, 2020) coinciden en que el alumnado con ACI suele experimentar una fuerte sensación de diferencia con respecto a sus iguales cronológicos. Esta diferencia no se debe únicamente a su nivel intelectual, sino a una asincronía entre su desarrollo cognitivo y el emocional o social. Tal desajuste puede derivar en dificultades para establecer vínculos significativos con sus compañeros, lo que incrementa el riesgo de aislamiento y soledad. Aunque estos alumnos suelen tener un fuerte deseo de conexión social, con frecuencia sienten que “no encajan” en su entorno, lo cual impacta negativamente en su autoestima y bienestar emocional, pudiendo desencadenar el desarrollo de trastornos mentales, tales como la ansiedad o la depresión.

### **Perfeccionismo y miedo al fracaso**

Según Mofield & Peters (2019) el perfeccionismo, si bien puede impulsar la excelencia académica, también puede convertirse en un factor de vulnerabilidad emocional cuando se manifiesta de manera disfuncional. El miedo al fracaso, alimentado por expectativas internas elevadas o presiones externas, ya sean familiares, docentes o sociales, puede generar altos niveles de ansiedad, baja tolerancia a la frustración y sentimientos de incompetencia ante cualquier error o dificultad (Rojas et al., 2018).

### **Hipersensibilidad emocional**

Otro rasgo característico del alumnado con ACI es la hipersensibilidad emocional, entendida como una mayor capacidad para experimentar y procesar estímulos emocionales y sociales, puede manifestarse como empatía profunda, reactividad afectiva intensa o una fuerte percepción de las injusticias. Si bien estas cualidades pueden enriquecer la vida emocional del estudiante, también pueden hacerle más vulnerable al estrés, la sobreestimulación o el sufrimiento psicológico, especialmente en entornos poco comprensivos o emocionalmente inestables (Sainz-López & Campos-Peña, 2025).

### **Aburrimiento escolar y desmotivación**

Varios autores, como Kuznetsova et al. (2024), señalan que el aburrimiento y la falta de motivación en el contexto escolar son comunes entre los estudiantes ACI cuando no se responde a sus necesidades educativas específicas. La ausencia de desafíos intelectuales apropiados o la rigidez del currículo pueden provocar una pérdida de interés por el aprendizaje, lo cual, en casos extremos, puede derivar en conductas disruptivas, bajo rendimiento o incluso abandono escolar. Además, el aburrimiento sostenido puede afectar negativamente al bienestar emocional, generando apatía, frustración y desvalorización de la experiencia educativa (Kuznetsova et al., 2024).

### **Déficit en habilidades sociales**

La carencia de habilidades sociales adecuadas es otra de las dificultades recurrentes en este colectivo (Abdul et al., 2021). Si bien algunos estudiantes ACI poseen una gran capacidad verbal y de razonamiento, pueden mostrar limitaciones en el manejo de relaciones interpersonales, la resolución de conflictos o la expresión emocional. Esta disincronía contribuye a la internalización de problemas y a la tendencia a resolverlos de forma individual, sin buscar apoyo externo (Abdul et al., 2021). Con el tiempo, esta falta de recursos sociales puede afectar gravemente su salud mental y limitar su inclusión plena en el entorno escolar.

### **Doble excepcionalidad**

Finalmente, se identificó la problemática de la doble excepcionalidad, que se refiere a aquellos estudiantes que, además de presentar altas capacidades, conviven con algún tipo de

trastorno del aprendizaje o del desarrollo, como la dislexia, el TDAH o trastornos del espectro autista (Vélez-Calvo et al., 2023). Estos casos suelen ser especialmente complejos, ya que el perfil mixto puede dificultar tanto la identificación de las altas capacidades como del trastorno asociado. Esta invisibilización puede generar una fuerte sensación de frustración y fracaso escolar, afectando negativamente su autoconcepto y su bienestar emocional (Vélez-Calvo et al., 2023).

Los seis factores de riesgo identificados conforman un mapa complejo de desafíos emocionales que, si no se abordan adecuadamente desde el contexto educativo y familiar, pueden derivar en consecuencias graves para la salud mental del alumnado con ACI. Entre estas consecuencias destacan la ansiedad, la depresión, los trastornos del estado de ánimo y, en casos más severos, la ideación suicida (Fernández-Mera et al., 2022). Estos hallazgos evidencian la necesidad de implementar programas educativos específicos que promuevan el desarrollo socioemocional como parte integral de la atención al alumnado con altas capacidades.

### **Discusión**

Los resultados de esta revisión teórica ponen de relieve la complejidad del bienestar emocional en el alumnado con altas capacidades intelectuales (ACI), al evidenciar que este colectivo presenta una serie de desafíos emocionales específicos que no pueden ser abordados únicamente desde una perspectiva cognitiva o académica (Algaba-Mesa & Fernández-Marcos, 2021). Si bien tradicionalmente el enfoque educativo hacia los estudiantes con ACI ha estado centrado en su potencial intelectual y su rendimiento escolar, los hallazgos aquí expuestos reafirman la necesidad de adoptar una visión más holística que integre de manera explícita su desarrollo emocional y social.

Uno de los hallazgos más preocupantes es la relación entre estos desafíos emocionales y el riesgo de ideación y conducta suicida. Tal como indican Fernández-Mera et al. (2022), los estudiantes con ACI presentan una mayor probabilidad de experimentar pensamientos relacionados con el suicidio, debido a la interacción de múltiples factores como el perfeccionismo, la hipersensibilidad emocional, el aislamiento social y el bajo autoconcepto. Estos factores, lejos de ser anecdóticos, pueden derivar en malestar psicológico intenso, sintomatología ansiosa o depresiva, y en los casos más severos, ideación suicida, especialmente cuando no se cuenta con redes de apoyo emocional sólidas.

En primer lugar, la sensación de diferencia y aislamiento experimentada por este alumnado subraya la importancia de diseñar entornos educativos inclusivos en los que los estudiantes

puedan desarrollar un sentido de pertenencia. Como ya han señalado Gómez-León (2020) y Terrassier (1994), el sentimiento de soledad y desconexión es frecuente en estos estudiantes, especialmente cuando sus intereses y formas de pensar no se alinean con los de sus pares. Esta desconexión social puede fomentar sentimientos de inutilidad o desesperanza, que son predictores significativos de la ideación suicida en población infantojuvenil.

En segundo lugar, el perfeccionismo y el miedo al fracaso emergen como factores altamente correlacionados con la sintomatología ansiosa y depresiva. El perfeccionismo, aunque en algunos casos puede ser adaptativo, suele adquirir un carácter desadaptativo cuando va acompañado de expectativas irreales, autocrítica excesiva o un temor constante a cometer errores (Mofield & Peters, 2019). Rojas et al. (2018) advierten que este patrón de funcionamiento puede llevar a una percepción distorsionada de la propia valía, y cuando los estudiantes sienten que no cumplen con sus estándares o los de los demás, pueden experimentar sentimientos de fracaso intensos, que, en combinación con otros factores, incrementan el riesgo de suicidio.

Asimismo, la hipersensibilidad emocional, descrita por Sainz-López y Campos-Peña (2025), implica una mayor intensidad en la percepción de emociones negativas como la tristeza, la frustración o la soledad. Aunque esta sensibilidad puede favorecer la empatía y la creatividad, también puede hacer que el alumnado ACI experimente de forma más profunda el sufrimiento emocional, intensificando cualquier conflicto personal o social, y aumentando su vulnerabilidad ante el dolor psicológico y el pensamiento suicida, especialmente si carecen de herramientas de autorregulación o de apoyo emocional.

El aburrimiento escolar y la desmotivación, como señalan Kuznetsova et al. (2024), se agravan cuando el sistema educativo no responde adecuadamente a las necesidades del alumnado ACI. Esta falta de adaptación curricular puede generar una desconexión emocional con la escuela y contribuir a la percepción de que el entorno no ofrece un sentido ni un propósito, condiciones que pueden desembocar en un deterioro del bienestar general e incluso en ideación suicida, especialmente si se percibe como una situación crónica e irresoluble.

La escasez de habilidades sociales también representa un factor de riesgo crítico, ya que limita la capacidad del estudiante para comunicar su malestar, pedir ayuda o encontrar apoyo en otros. Según Abdul et al. (2021), los estudiantes con ACI tienden a resolver sus problemas de forma interna, lo cual puede aumentar la rumiación, el aislamiento y la desesperanza, elementos centrales en la génesis de pensamientos suicidas.

En cuanto a la doble excepcionalidad, Vélez-Calvo et al. (2023) indican que la presencia

simultánea de altas capacidades y trastornos del desarrollo, aprendizaje o salud mental complica tanto la identificación como la intervención adecuada. Esta invisibilización puede conducir a una experiencia escolar marcada por el fracaso, la frustración y el rechazo, aumentando exponencialmente el riesgo de trastornos psicológicos graves, incluyendo el suicidio.

Ante este panorama, se vuelve urgente desarrollar estrategias de prevención centradas en el fortalecimiento del bienestar emocional. Programas de educación socioemocional, entrenamiento en habilidades de regulación emocional, intervenciones para fomentar la autoestima y el autoconcepto, y una atención psicoeducativa personalizada (Navarro-Saldaña et al., 2021). Asimismo, es indispensable que tanto el profesorado como las familias estén formados para reconocer señales tempranas de ideación suicida y saber cómo actuar en consecuencia (Navarro-Saldaña et al., 2021).

En definitiva, los factores de riesgo emocionales detectados en esta revisión no solo afectan la calidad de vida del alumnado con altas capacidades, sino que, si no se abordan adecuadamente, pueden derivar en consecuencias tan graves como la ideación suicida o incluso la conducta suicida (Fernández-Mera et al., 2022). Por ello, es imprescindible replantear la atención educativa que se brinda a este colectivo, situando su bienestar emocional en el centro de la intervención y creando redes de apoyo emocional desde un enfoque preventivo e integral.

### Referencias

- Abdul Aziz, A. R., Ab Razak, N. H., Perdani Sawai, R., Kasmani, M. F., Amat, M. I., & Shafie, A. A. H. (2021). Exploration of Challenges Among Gifted and Talented Children. *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities (MJSSH)*, 6(4), 242 - 251. <https://doi.org/10.47405/mjssh.v6i4.760>
- Albright, E. A. (2017). *Perceptions of the Emotional Self for Adolescents Who Are Gifted*.
- Algaba-Mesa, A., & Fernández-Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*, 16(1), 60-74. <https://doi.org/10.23923/rpye2021.01.202>
- Espinosa-Vea, A., & Fiz-Poveda, M. R. (2008). Principales características y necesidades psicopedagógicas del alumnado con altas capacidades en un centro de Educación Primaria. *Aula abierta*, 36(1), 49-64.
- Fernández-Mera, A., Hinojosa, J., & Duñabeitia, J. (2022). Emotional Processing of Gifted Children: An Unresolved Matter. *Psicologica*, 43(2), Article e14778. <https://doi.org/10.20350/digitalCSIC/14778>

- Friedl-Knirsch, J., & Anthes, C. (2024). Mixed methods designs for user studies in cross reality. *2024 IEEE International Symposium on Mixed and Augmented Reality Adjunct (ISMAR-Adjunct)*, 161–165. <https://doi.org/10.1109/ISMAR-Adjunct64951.2024.00042>
- Gómez-Labrador, C. M. (2024). *Indicadores de riesgo emocional en adolescentes con altas capacidades intelectuales*. <http://hdl.handle.net/10662/23000>
- Gómez-León, M. (2020). Loneliness in giftedness: risk factors and coping strategies. *Revista de psicoterapia*, 31(117), 297-311. <https://doi.org/10.33898/rdp.v31i117.364>
- Kuznetsova, E., Liashenko, A., Zhozhikashvili, N., & Arsalidou, M. (2024). Giftedness identification and cognitive, physiological and psychological characteristics of gifted children: a systematic review. *Frontiers In Psychology*, 15, Article 1411981. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1411981>
- López-Pereyra, M., Armenta-Hurtarte, C., Vega, M. D. P. G., & Díaz, O. P. (2021). El bienestar emocional en las niñas y los niños. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 53-70. <https://doi.org/10.48102/riieb.2021.1.2.14>
- Mofield, E., & Peters, M. (2019). Understanding Underachievement: Mindset, Perfectionism, and Achievement Attitudes Among Gifted Students. *Journal For The Education Of The Gifted*, 42(2), 107-134. <https://doi.org/10.1177/0162353219836737>
- Navarro Saldaña, G., Flores-Oyarzo, G., & Rivera Illanes, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la Educación*, (55), 6-40. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>
- Rojas, M. J. L., Parra, D. J. L., & Díaz, R. H. (2018). Desarrollo afectivo y necesidades específicas de apoyo educativo en el alumnado con altas capacidades intelectuales. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (25), 14-22.
- Sainz Lopez, V., & Campos Peña, C. (2025). Hipersensibilidad en estudiantes con Altas Capacidades Intelectuales: Un estudio comparativo en Educación Primaria. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–18. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1030>
- Terrassier, J. C. (1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Educación Hoy*, 2(17), 5-12.
- Vélez-Calvo, X., Calle-Calle, V., Seade-Mejía, C., & Peñaherrera-Vélez, M. J. (2023). Doble excepcionalidad: altas capacidades y trastornos del neurodesarrollo. prevalencia en escolares ecuatorianos. *CienciAmérica*, 12(1). <https://doi.org/10.33210/ca.v12i1.393>