

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 74

Número, 1

2022

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# INTERVENCIONES EDUCATIVAS EN CONDUCTA PROSOCIAL Y EMPATÍA EN ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

## *Educational interventions in prosocial behavior and empathy in gifted students. A systematic review*

SARA PIÑEIRO-LÓPEZ, MANUEL MARTÍ-VILARY FRANCISCO GONZÁLEZ-SALA  
Universitat de València (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2022.90586

Fecha de recepción: 27/07/2021 • Fecha de aceptación: 04/01/2022

Autor de contacto / Corresponding author: Francisco González-Sala. E-mail: Francisco.Gonzalez-Sala@uv.es

---

**INTRODUCCIÓN.** En el caso concreto de las altas capacidades, además de desarrollar la capacidad cognitiva de estos alumnos, ha habido una incipiente preocupación por el desarrollo de las habilidades sociales y el desarrollo socioemocional. Se comprende, por lo tanto, que su configuración es multidimensional. **MÉTODO.** El objetivo de esta revisión sistemática es encontrar diferentes procesos de enriquecimiento que favorezcan el desarrollo socioemocional e integral de los alumnos con altas capacidades. Se pretende conocer de cerca la realidad dentro del contexto educativo con este colectivo. Para la elaboración de esta revisión, se han seguido las directrices de la metodología PRISMA de aquellos artículos encontrados en las bases de datos Web of Science, PubMed, Redalyc, Google Académico, Eric y Dialnet. **RESULTADOS.** Resultan ser 16 los artículos seleccionados para la investigación, donde la mayoría se sitúan en la mejoría de habilidades sociales gracias a una intervención educativa concreta. En muchos de los artículos se separa el grupo de tratamiento del grupo de referencia. Desde un enfoque dinámico de entender las altas capacidades, estos alumnos no muestran una brecha entre sus niveles cognitivos y emocionales. A pesar de las limitaciones presentadas en los artículos de cada una de las intervenciones, todas ellas concluyen en el progreso de habilidades sociales de los participantes. **DISCUSIÓN.** Se insiste en la importancia de fomentar programas de inteligencia y educación emocional con el fin de conseguir mayores niveles de bienestar personal y social desde los diferentes ambientes educativos relacionados con los estudiantes con altas capacidades. De esta forma, se recalca la necesidad de desarrollar un aprendizaje integral de todas las áreas de cada uno de los estudiantes.

**Palabras clave:** *Altas capacidades, Conducta prosocial, Empatía, Revisión de la literatura.*

---

## Introducción

La inteligencia es un constructo esencial para el comportamiento del ser humano. Este concepto engloba la expresión del potencial genético, asociada a las experiencias personales y otras variables del entorno. Las altas capacidades intelectuales (ACI) demuestran un alto potencial para el aprendizaje y un elevado rendimiento en diferentes dominios, por lo que su configuración es multidimensional (Sastre-Riba y Ortiz, 2018). De esta forma, se establecen diferentes modelos en donde la concepción, la identificación y la intervención se pueden abordar desde diferentes perspectivas, dependiendo de las premisas básicas por las que se rigen tales modelos (Tourón, 2020a). El problema de esto es que los diferentes criterios para enmarcar la concepción de las altas capacidades se encuentran coexistiendo en nuestra realidad, así como la confusión con otros términos.

El concepto, la identificación y la respuesta educativa con la que se puede intervenir en los estudiantes con altas capacidades difieren del paradigma tradicional y actual. Tourón (2020a) presenta que desde el paradigma tradicional se trata la dotación como un sinónimo de las ACI. Bajo este modelo, la dotación es un rasgo no cambiante que se puede cuantificar con test psicométricos. Solamente se identifica al presentarse altos niveles del coeficiente intelectual en dichas pruebas. No hay una intervención específica para estos estudiantes, y el currículo académico es invariable, dirigido por el profesor. Sin embargo, desde el punto de vista del paradigma actual, este autor defiende que las altas capacidades se definen como un concepto multifacético y cambiante a partir de las experiencias vivenciadas. Pasa a ser un rasgo cualitativo ligado al rendimiento. Para ello necesita de una intervención especial (programas específicos dirigidos a estudiantes con ACI), y es inclusiva tratando de promover el potencial de cada uno de acuerdo con sus propias necesidades.

De modo general, las altas capacidades se describen como un colectivo heterogéneo, donde

sus participantes tienen un nivel cognitivo por encima de la media en una o varias áreas del desarrollo. Asimismo, tienen un mayor crecimiento en creatividad, capacidad de aprendizaje y mayor número de estrategias de aprendizaje, además de gran curiosidad y motivación (Luque-Parra *et al.*, 2016).

Las altas capacidades no se basan en un rasgo dicotómico con el que algunos de los alumnos nacen y otros no, sino que es una característica personal vinculada al desarrollo de cada uno. Para ello intervienen factores externos o catalizadores ambientales, siguiendo al anterior autor, los cuales determinan el desarrollo óptimo o perjudicial de esta condición. Entre estas variables externas la investigación se ha centrado principalmente en el papel que desempeña la familia, el propio colegio y los condicionantes sociales, como la relación con los iguales o la clase social (Gardner, 1987; Mateos-González y Wakeling, 2021; Mönks, 1986; Olszewski-Kubilius, 2008; Walberg y Wallace, 1992). En este sentido, Mateos-González y Wakeling (2021) afirman que las diferencias socioeconómicas entre los estudiantes van a condicionar el éxito en el futuro académico de los mismos.

Es por ello necesario que la intervención educativa que se lleve a cabo se ajuste a las características e intereses del alumno, teniendo en cuenta a su vez otros aspectos externos que pueden condicionar la intervención para así proporcionar una respuesta de calidad.

Además de considerar y desarrollar la capacidad cognitiva de estos alumnos en relación con sus competencias académicas, también se ve la fuerte necesidad de educar en las habilidades sociales dentro de los dos contextos más influyentes para los niños: desde la familia y también desde la escuela, colaborando en una tarea compartida (Bolívar, 2006). Tal y como apunta López (2008), existe una relación directa entre el desempeño de las relaciones sociales y el bienestar personal de cada uno, enfocada hacia su vida adulta. El hecho de enseñar habilidades

sociales beneficia al alumno que pueda presentar dificultades, de forma individualizada, pero también al resto de los alumnos, a la convivencia y al clima del aula/centro, de forma global. Con esto se contribuye a garantizar un desarrollo integral y pleno en todos los estudiantes desde la educación (UNESCO, 1996). Un estudio reciente afirma que se obtuvieron mayores puntuaciones en cuanto a inteligencia emocional en aquellos alumnos con altas capacidades con respecto a sus compañeros con un coeficiente intelectual dentro de la media (Gould-Gavidia *et al.*, 2019). En este mismo estudio se concluyen resultados similares a la mayoría de los estudios seleccionados en esta investigación, puesto que los niveles de comprensión de emociones (relacionado con la empatía) no muestran diferencias significativas con relación al grupo de alumnos “normotípicos”, al igual que otros estudios llevados a cabo sobre la misma temática (Mayer *et al.*, 2001).

El comportamiento prosocial ha estado en auge recientemente en diferentes investigaciones, debido a que es una conducta voluntaria de ayuda para los demás que se relaciona con los rasgos morales y emocionales de cada persona. Esto se considera como un elemento multifactorial, el cual engloba diferentes habilidades dentro de la categoría socioafectiva (tales como la empatía), pero también atiende a variables externas que cambian esta conducta (Martí-Vilar, 2019).

Actualmente, se encuentra en los centros escolares una diversidad de perfiles de alumnos que presentan diferentes necesidades educativas que deben ser atendidas con los recursos adecuados. De aquí surge la problemática en el contexto escolar a la hora de tener que adaptar los materiales y metodologías para este tipo de alumnado, pues su ritmo de aprendizaje difiere del de sus compañeros. El Diseño Universal del Aprendizaje tiene como objetivo eliminar las posibles barreras de acceso al aprendizaje para todos los estudiantes con el fin de crear un espacio inclusivo en los contextos educativos. Estas metodologías pretenden alentar a los profesionales a

la búsqueda de prácticas que ofrezcan la oportunidad del aprendizaje individualizado dentro de un contexto inclusivo. A pesar de que es un proceso complejo, es necesario que los profesionales de la educación estén formados en las prácticas de diseño universal (Byrko *et al.*, 2021). Es un error considerar a aquellos alumnos diferentes (no “normotípicos”) como un factor desfavorable, más bien se debe afirmar que la diversidad es riqueza y oportunidad para el medio más cercano y también llega a beneficiar a la propia comunidad educativa.

## **Método**

### **Objetivos**

El objetivo del presente estudio es conocer aquellos procesos e intervenciones que han mejorado las habilidades sociales, en general, o la conducta prosocial y empatía, en particular de una forma directa o transversalmente en alumnado con altas capacidades.

### **Procedimiento**

Se realizó una revisión sistemática de las diferentes intervenciones que se llevaron a cabo en el contexto educativo relacionado con la conducta prosocial y la empatía en alumnado con altas capacidades cognitivas. Para ello se han seguido las directrices propuestas en la declaración PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010) para la mejora de revisiones sistemáticas y metaanálisis.

La búsqueda se realizó a principios de septiembre de 2020 combinando los términos “prosocial”\*, “empatía”\*, “intervención”\* y “altas capacidades”\*, uniéndolos por medio del operador booleano Y en la base de datos de Dialnet. También en el caso de la base de datos de PubMed se utilizó el operador booleano OR debido a los pocos resultados obtenidos con solo un término (“empatía”/“prosocial”). La búsqueda se realizó en las bases Web of Science (Colección

Principal), PubMed, ERIC, Google Académico y Redalyc, incluyéndose todos los trabajos comprendidos entre el año 1987 y septiembre de 2020. El número total de registros obtenidos fue de 371 con las diferentes combinaciones de los términos anteriormente citados (ver tabla 1).

**TABLA 1. Búsqueda documental y criterios utilizados en el proceso**

Ecuación de la búsqueda	Base de datos	Resultados
<i>Gifted* AND intervention* AND prosocial*</i>	Web of Science (WoS)	5
<i>Gifted* AND intervention* AND empathy*</i>		
<i>Education* AND intervention* AND Gifted* AND prosocial*</i>	PubMed	37
<i>Intervention* AND Gifted* AND Empathy*</i>	ERIC	5
Intervención* Y altas capacidades Y conducta prosocial Y empatía*	Google Académico	107
Intervención* Y altas capacidades Y empatía* + español e inglés (filtro de idioma) + psicología, educación, multidisciplinarias, sociología (filtro de disciplinas)	Redalyc	214

Como criterios de inclusión se establecieron: a) artículos científicos como tipología documental, b) que incluyesen un grupo de alumnos con altas capacidades, c) que se aplicara un programa de intervención y d) que el idioma del trabajo fuera en inglés o en castellano.

Como criterios de exclusión, se establecieron otras tipologías documentales como actas a congresos, capítulos de libros y editoriales, entre otros. Trabajos que no fuesen estudios empíricos donde se hubiera aplicado un programa de intervención en conducta prosocial o empatía.

Artículos que no incluyesen un grupo con altas capacidades y artículos que estuviesen publicados en otros idiomas que no fuesen inglés o castellano.

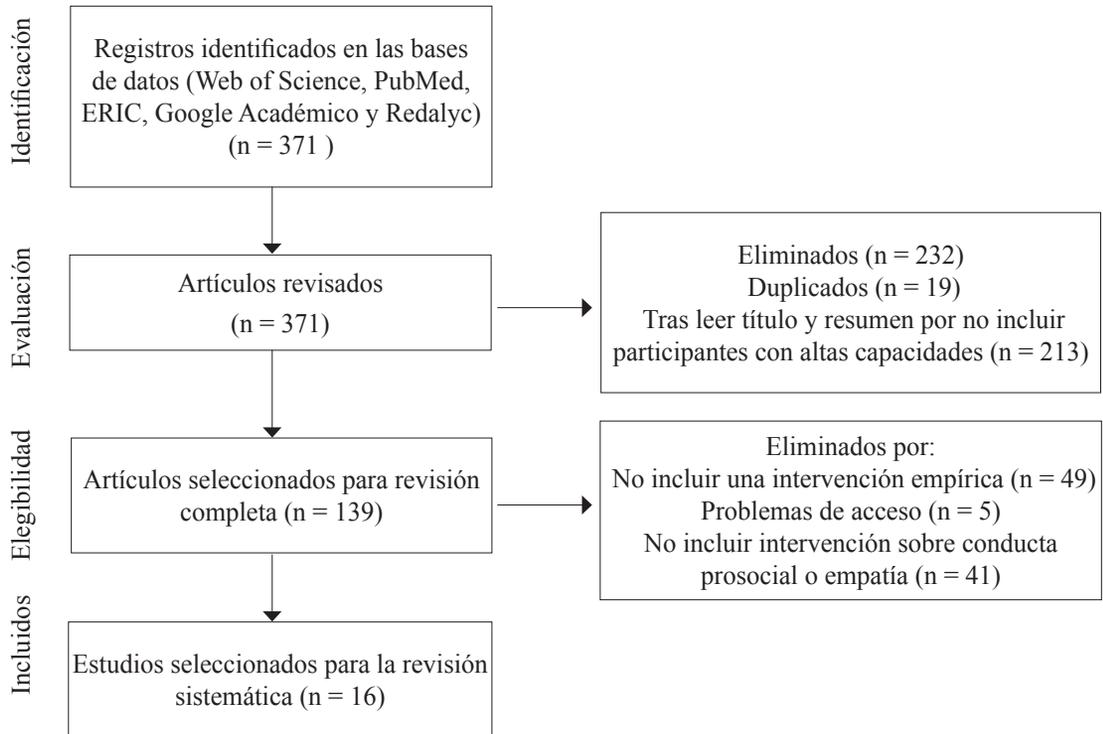
El proceso de búsqueda y cribado de los registros se realizó por dos investigadores. En aquellos casos en los que la inclusión del trabajo podía ser dudosa, un tercer investigador revisó el trabajo de cara a su posible inclusión en la presente revisión sistemática.

Tras la identificación de los trabajos y su posterior revisión se eliminaron 232 trabajos. En concreto 19 se eliminaron por ser duplicados y 213 tras leer el título y el resumen y no incluir a alumnos con altas capacidades. En la siguiente fase se revisaron 139 trabajos, de los cuales, tras descargar el artículo, se eliminaron 49 por no ser un estudio empírico, 41 artículos por no aplicar una intervención en conducta prosocial o empatía, y en 5 casos por no tener acceso al trabajo. Tras ello, se incluyeron 16 artículos en la presente revisión sistemática. Todo este proceso puede observarse en la figura 1.

### Evaluación de la calidad metodológica de los trabajos seleccionados

La evaluación de la calidad metodológica de los artículos incluidos en la presente revisión sistemática se realizó a través de 10 de los 18 indicadores que recoge la escala de calidad QUIRE Guidelines 2.0 (Ogrinc *et al.*, 2015). Entre los indicadores seleccionados para la evaluación de la calidad se incluyeron aspectos relacionados con el título, resumen, medias, análisis, resultados, limitaciones y conclusiones. Con base en estos indicadores se procedió a clasificar los trabajos en tres categorías según su calidad: baja, media y alta. Este proceso fue llevado a cabo por dos investigadores valorando cada uno de los indicadores de calidad seleccionados previamente. Tras la misma se determinó que todos los artículos incluidos en la revisión ofrecían una calidad alta, no eliminándose por consiguiente ninguno de los artículos incluidos en la revisión.

FIGURA 1. Diagrama representativo del procedimiento empleado en la búsqueda sistemática



## Resultados

En la tabla 2 se recogen los artículos incluidos en la presente revisión sistemática, especificándose el tipo de intervención, la frecuencia en la que tiene lugar dicha intervención, la muestra de sujetos con la que se trabaja, así como los resultados y las limitaciones que destacar de la investigación de cada uno de los artículos.

En la mayoría de los artículos estudiados se dan diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos con altas capacidades con respecto al grupo de referencia o grupo de control (grupo de alumnos de la misma edad cronológica, normalmente). Estos obtienen puntuaciones más elevadas en el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

En el caso del Programa de Formación Extracurricular BETA-PUCV descrito por Carreño

Martínez (2015), todos aquellos jóvenes con altas capacidades cognitivas obtuvieron unos resultados homogéneos entre ellos, apuntando a que este colectivo tiene dificultades o bien un desajuste entre el nivel emocional y el cognitivo. Los resultados de este estudio en concreto llevan una dirección similar al de Xiqui *et al.* (2017), donde tras la investigación de las percepciones de los participantes, de sus familiares y de sus compañeros del contexto escolar, se concluye que este colectivo de alumnos “es especial”, y aunque tengan habilidades potenciales, siguen teniendo dificultades en el polo emocional. Esto varía enormemente con los resultados del estudio de Braunch y Erdwins (2004), en donde desde un modelo actual y dinámico de entender las altas capacidades, en los resultados se resalta la desmitificación del desajuste emocional de este colectivo.

En el caso del taller de la música detallado por Nores *et al.* (2014), sí se han encontrado cambios

en los niveles socioemocionales de los participantes implicados en la intervención. En este proyecto se concluye con la elaboración conjunta del musical, al igual que en el Proyecto de Enriquecimiento Extracurricular QVO, apoyado por la Universidad de Santiago de Compostela. En este caso, son los propios participantes los encargados de transmitir y mostrar a través del cine sus preocupaciones y problemáticas de estos niños en los centros escolares. Pomar *et al.* (2014a) recoge la metodología y objetivos de esta intervención. Se puede decir que los resultados son en sí la publicación del cortometraje (Pomar, 2014b), pero cabe prestar atención al proceso, en donde los alumnos tuvieron que trabajar en equipo y tomar decisiones en conjunto, así como desarrollar la empatía, la asertividad y la comprensión comunicativa entre ellos para llegar a un acuerdo destinado a alcanzar dicho fin colectivo.

Quintero González (2012) recoge los resultados del Programa de Enriquecimiento Extracurricular SICO, que ofrece un desarrollo óptimo en todos los indicadores relacionados con el sentido positivo (incluye una mezcla de rasgos de humor y de optimismo), excepto en tolerancia. Por lo que se concluye, se obtuvieron puntuaciones superiores, concretamente, en las mujeres participantes con alta capacidad, en las pruebas de sensatez.

En la intervención recogida por Sastre-Riba (2014) sobre el Programa de Enriquecimiento Extracurricular en La Rioja, resultan cinco perfiles que aumentan sus talentos de forma significativa. Esto se debe a que los alumnos se sienten motivados por las prácticas llevadas a cabo en el proceso del programa, puesto que son temáticas que despiertan su interés y desarrollan su creatividad en gran medida. Al igual que en este estudio, también en el Programa Interdisciplinar de Enriquecimiento de Valladolid (PIE-VA), los estudiantes adquieren un papel activo al ser los propios investigadores de la creación de nuevas producciones mediante las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Esto aumentó significativamente su interés por

aquello sobre lo que estaban trabajando. Principalmente se buscaba conseguir un aumento en el rendimiento académico de estos alumnos con altas capacidades, pero al mismo tiempo también se alcanzó un desarrollo de las habilidades sociales al establecer relaciones con los compañeros para la cooperación y colaboración (Del Caño y Fernández, 2010).

Dentro de la investigación realizada por Hernández y Chavarría (2015), se diseña e implementa una unidad didáctica para el análisis de diferentes rasgos de este tipo de alumnado. Se reconoce que los alumnos se sienten más seguros y cómodos trabajando con sus pares y colaborando con ellos en las tareas pedidas, así como el llegar a tomar decisiones en conjunto. En las relaciones interpersonales, se establecen relaciones de respeto y compromiso para con las actividades y el alcance del logro de tales. El proyecto Explora (Fernández-Díez, 2017), con más de diez años de antigüedad, sigue obteniendo resultados positivos con sus alumnos con altas capacidades en diferentes ámbitos. Uno de los talleres trabaja sobre la educación emocional, además del fomento de la creatividad y materias académicas presentadas de una forma lúdica y didáctica.

Al igual que Valdés *et al.* (2013), coincide en que algunos alumnos con altas capacidades tienen un autoconcepto bajo, por lo que solamente buscan a compañeros con los mismos círculos de interés y que les motiven para gustar esa relación social. Sin embargo, en el momento en el que este círculo de intereses se crea, y los participantes están motivados en la tarea, los beneficios comienzan a crecer. Tal es el caso del estudio de Chung *et al.* (2011), cuando un grupo de adolescentes obtienen diferencias significativas en gestionar su economía dentro del taller de bienes políticos, gracias a la cooperación y colaboración entre ellos.

En la investigación llevada a cabo por Del Caño *et al.* (2011) se encuentran resultados similares relacionados con el liderazgo, siendo uno de los

rasgos que caracterizan a este colectivo. Otras de las características destacadas en los perfiles de alumnos con altas capacidades es el querer ayudar a los demás y el defender sus puntos de vista desde la asertividad. En su estudio más reciente, se reconoce que estos alumnos tienen una mayor madurez con respecto a sus pares, por lo que tienen mayores niveles de desarrollo para empatizar con los de su entorno.

Relacionado con lo anterior, la falta de motivación e intereses de los alumnos dentro del contexto escolar influye en las características personales de estos (Gómez *et al.*, 2016). Los alumnos tienden a modificar aquellas conductas negativas con el fin de adaptarse al medio con sus compañeros.

Kimmel (2002) lleva a cabo un estudio sobre seis estudiantes de cuarto y quinto grado con altas capacidades para conocer sus habilidades sociales. Cuatro de estos seis estudiantes mejoraron en la habilidad de comenzar conversaciones, de tener un mayor autocontrol de sus impulsos y comportamiento, así como una mayor habilidad para reconocer y exteriorizar

sus problemas y sentimientos. Solamente en el rasgo de la empatía no se encontraron diferencias significativas en relación con el momento de antes de aplicar las actividades programadas y después en la evaluación final.

En el estudio realizado por Lamonedá (2019) se concluye que son las mujeres con necesidades educativas especiales (grupo que incluye un porcentaje de alumnos con altas capacidades) las que se caracterizan por tener altos niveles de responsabilidad social, empatía y prosocialidad.

Principalmente, muchos de los estudios seleccionados para la presente investigación no son generalizables debido al pequeño número de la muestra, como una de las limitaciones mayoritarias. Aun así, se pueden agrupar diferentes artículos en relación con los resultados obtenidos en cada uno de ellos. También es cierto que muy pocos de ellos tratan directamente de la empatía o de la conducta prosocial de los alumnos con altas capacidades dentro de una intervención educativa. Esto se debe a que muchos abordan el contenido socioafectivo de forma general, siendo estos aspectos parte de ese todo.

**TABLA 2. Síntesis de los resultados revisados**

Autores y año	Tipo de intervención	Frecuencia sesión/ duración	Muestra	Resultados
Branch y Erdwins (2004)	Comparar tres grupos de alumnos, uno con altas capacidades y dos sin altas capacidades			Los alumnos de altas capacidades obtienen puntuaciones que muestran que no tienen ningún tipo de desajuste emocional-social. Presentan diferencias significativas en comparación con sus iguales de la misma edad cronológica en cuanto al ajuste emocional y personal
Del Caño-Sánchez y Fernández (2010)	Programa Interdisciplinar de Enriquecimiento (PIEVA) de forma extracurricular y dentro del currículo ordinario	Durante el curso 2009-2010	Alumnos interesados en el programa con altas capacidades	Creación de un entorno propicio para el aprendizaje cooperativo, además del desarrollo de habilidades de comprensión y expresión, creación de productos de acuerdo con los intereses de cada uno de ellos. Otro de los resultados no esperados fue el desarrollo de habilidades sociales en las relaciones con los compañeros con problemas en las materias curriculares y las nuevas tecnologías

Autores y año	Tipo de intervención	Frecuencia sesión/ duración	Muestra	Resultados
Del Caño-Sánchez <i>et al.</i> (2011a)	Relacionar las altas capacidades, la socialización y el optimismo		253 alumnos de entre 9 y 13 años	Los alumnos con altas capacidades obtienen puntuaciones significativamente mayores en optimismo disposicional, comportamiento de ayuda, colaboración, apoyo a los demás y habilidad para resolver conflictos
Carreño-Martínez (2015)	Programa de Formación Extracurricular BETA-PUCV	Segundo semestre de 2013	51 estudiantes con altas capacidades (17 años de media)	El programa no genera impacto en el desarrollo de la conducta prosocial, así como tampoco tiene efectos para disminuir la conducta antisocial La muestra analizada tiende a tener resultados homogéneos demostrando dificultades similares a nivel social y emocional
Chung <i>et al.</i> (2011)	Aplicando un juego de bienes públicos, un juego multijugador social y aplicando procesos estratégicos que incluyen la cooperación		48 alumnos (22 con altas capacidades de entre 13 y 15 años)	El grupo de estudiantes con altas capacidades ha presentado resultados significativos a la hora de cooperar entre ellos por el bien común de la tarea, en comparación con los estudiantes de inteligencia media
Fernández-Díez <i>et al.</i> (2017)	Programa extracurricular para padres y alumnos	Una actividad cada semana, durante 26 semanas	297 alumnos (3.55% son estudiantes con altas capacidades)	Los estudiantes que participan en las actividades del proyecto Explora presentan mayor capacidad intelectual que los que no lo hacen, adquiriendo mayores competencias en los ámbitos trabajados, como la inteligencia emocional
Gómez <i>et al.</i> (2016)	Cómo se construye la autoimagen dependiendo de las experiencias ocurridas en el contexto escolar en la condición de doble excepcionalidad		4 estudiantes de 8 a 15 años con altas capacidades y TDAH/TEA	Relaciones con los pares: valoran el respeto, la amabilidad y la confianza de sus compañeros Relaciones con los profesores: respeto por compartir intereses Autoconcepto académico: altas expectativas con su futuro, reconocen sus dificultades Autoconcepto social: la mayoría realizan esfuerzos conscientes para entablar o conservar las relaciones con sus pares
Hernández y Chavarría (2015)	Investigación-acción-participativa (IAP)	12 sesiones, 3 sesiones semanales (martes, miércoles y viernes), 45 minutos	7 estudiantes de entre 8 y 14 años	En la categoría intrapersonal, los estudiantes se sienten más seguros al trabajar con sus pares, por lo que están más abiertos al conocimiento, expresan con mayor facilidad sus emociones y generan un compromiso que se puede aprovechar en el aprendizaje En la categoría interpersonal, los estudiantes pierden el miedo a equivocarse y establecen relaciones de respeto y compromiso en el logro de actividades

Autores y año	Tipo de intervención	Frecuencia sesión/ duración	Muestra	Resultados
Kimmel (2002)	Estudio experimental con pre- y posttest. Actividades de <i>role play</i> , expresiones artísticas, escribir en el periódico, actividades interrogativas, diálogo y juegos	2 horas por semana en un programa extracurricular	6 alumnos con altas capacidades	4/6 mejoraron en sus habilidades para comenzar las conversaciones. En la habilidad de autocontrol cuando están en desacuerdo con otros compañeros. En la habilidad de exteriorizar sus problemas de forma pacífica, sin violencia física o verbal. Mejoran sus responsabilidades para con las tareas escolares y para el programa. En la habilidad para establecer una relación comunicativa con sus compañeros. En la habilidad para controlar su temperamento y comportamiento
Lamoneda (2019)	Influencia de las variables de NEAE en la responsabilidad en educación física, violencia escolar y prosocialidad	15 minutos de cada sesión de educación física	62 estudiantes con NEAE (edad media de 14.4)	Las estudiantes mujeres con NEAE mostraron valores significativamente superiores en la responsabilidad social, empatía y prosocialidad. Ausencia de diferencias en conductas sociales entre el grupo de NEAE y aquellos que no tienen dificultades. Mejora en la responsabilidad social en educación física y la prosocialidad con la edad
Nores <i>et al.</i> (2014)	Taller de la música: elaboración de un musical	7 meses (de noviembre de 2012 a mayo de 2013)	34 alumnos de entre 6 y 14 años	Altos niveles de satisfacción tanto con el contenido y la metodología como con los productos finales, teniendo cambios en algunos aspectos cognitivos y socioemocionales. Incremento del nivel de motivación hacia el trabajo creativo e incremento en la fluidez para generar alternativas
Pomar <i>et al.</i> (2014)	Proyecto de Enriquecimiento Extracurricular QVO: el cine	7 sesiones semanales de 2 horas y media	34 alumnos de entre 6 y 14 años con altas capacidades	Estreno del cortometraje <i>Metamorfosis 5</i> , que trata las preocupaciones de estos niños en los centros escolares. Dentro del estudio se destaca la empatía, la asertividad, la tolerancia, la comprensión y la comunicación
Quintero-González (2012)	Programa de Enriquecimiento Extracurricular SICO		21 alumnos y alumnas de altas capacidades de entre 8 y 12 años	El grupo de alto rendimiento obtuvo una media mayor en todos los componentes de la prueba, siendo además esta diferencia significativa en todos los casos salvo en la tolerancia. Asimismo, los alumnos con capacidad intelectual alta y muy alta mostraron significativamente un mayor sentido positivo
Sastre-Riba (2014)	Programa de Enriquecimiento Extracurricular en La Rioja	1 vez a la semana (sábados por la mañana)	58 estudiantes con altas capacidades de entre 6 y 15 años	Se analizan los diferentes cambios de 5 perfiles inestables que se dirigen hacia un aumento: de talento complejo a superdotación; de talento simple a cuádruple; de talento simple a triple; y dos casos más de talento simple a talento doble

Autores y año	Tipo de intervención	Frecuencia sesión/ duración	Muestra	Resultados
Valdés <i>et al.</i> (2013)	Recogida de información y participación voluntaria de los estudiantes		133 estudiantes sobresalientes de entre 15 y 18 años	Los estudiantes agrupados en “altamente orientados al logro” tienen una mayor motivación al logro académico, menor autoconcepto social y mejor promedio académico El grupo de altas capacidades se caracteriza por ser heterogéneo en cuanto a sus características
Xiqui <i>et al.</i> (2017)	Describir las representaciones sociales del niño sobredotado en los grupos que participan en el PIDASI (Proceso Integral para el Diagnóstico y Atención a la Sobredotación Intelectual)	8 meses, 5 días a la semana, de 4 a 6 horas diarias (en la técnica etnográfica)	6 alumnos con altas capacidades de entre 6 y 12 años	Creencias: ven más allá de los demás, posibilidad de entender y cambiar el mundo, tienen un deber con la sociedad Emoción: esperanza por el cambio social Prácticas: desarrollo de habilidades potenciales Atribuciones: alto coeficiente intelectual, creatividad, alta capacidad de memoria, mayor velocidad de aprendizaje y comprensión. Es especial

## Discusión y conclusiones

El objetivo principal de esta investigación es determinar el grado de efectividad de los diferentes programas educativos o intervenciones empíricas llevadas a cabo para mejorar y desarrollar la conducta prosocial y empatía dirigidos a estudiantes con altas capacidades. Se procede, entonces, a relacionar los resultados obtenidos en esta investigación con las deducciones de otros autores que trabajan en esta materia, contando para ello con el análisis de los puntos fuertes y limitaciones de cada uno de ellos.

Para comprender esta diversidad de conceptos, es importante aludir al contexto histórico de las altas capacidades. Tourón (2020a) hace un recorrido a lo largo de los años. Es así como se comienza estudiando qué es la inteligencia y cómo medirla mediante el coeficiente intelectual (relacionando las capacidades personales y mentales con la edad cronológica) a partir de finales del siglo XIX, donde se concluye el Informe Marland hasta comienzos del siglo XX (Jolly y Robins, 2016). Desde los años ochenta se viene observando un cambio de enfoque, el cual sigue

teniendo discrepancias con respecto a los criterios que lo rigen.

Relacionado con lo anterior, también se explica la diversidad de resultados obtenidos en esta investigación, y cómo dos de ellos, Carreño-Martínez (2015) y Xiqui *et al.* (2017), difieren de la gran mayoría de los estudios debido al modelo escogido para conceptualizar las altas capacidades, partiendo estos dos desde una perspectiva tradicional. Además, la intervención en estudiantes con altas capacidades es reciente en la investigación. Hasta el momento, muchos de los programas especiales e inclusivos han excluido a los estudiantes con altas capacidades intelectuales debido a que no se consideraban estudiantes que precisaran de una intervención personalizada (De Angelis, 2017).

Carreño-Martínez (2015) explica sus resultados concluyendo la existencia en los alumnos con altas capacidades de una brecha entre lo cognitivo y lo emocional. Asimismo, también en el estudio de Xiqui *et al.* (2017) influyen enormemente las creencias y atribuciones de familiares y profesores relacionados con la intervención de los

alumnos con altas capacidades. Se encuentran coincidencias del paradigma tradicional con los resultados de estos estudios, ya que ambos comprenden la dotación (siendo este concepto utilizado como sinónimo de altas capacidades, en este contexto) como un rasgo no cambiante e innato (Tourón, 2020a).

Una de las limitaciones que más se observa a lo largo de los diferentes estudios seleccionados es el hecho de no tener en cuenta las variables personales. Hay estudios, como en el caso de Blumen y Cornejo (2006), que estudian el factor de pobreza como la restricción de recursos necesarios para satisfacer las necesidades de estos alumnos. Se resalta, entonces, la heterogeneidad de este colectivo de alumnos con altas capacidades, teniendo gran importancia las características personales y necesidades, aunque existan unas características genéricas que los agrupe como colectivo (Fernández, 2020). Este hecho se relaciona con la teoría de los tres anillos de Renzulli (2015) para la identificación de los estudiantes con altas capacidades, y, por otra parte, también guarda relación con la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (1987).

La primera de las teorías hace referencia a que no solamente se debe tomar como único criterio el coeficiente de inteligencia obtenido en una prueba para la identificación de altas capacidades. Tres factores, al menos, deben ser tenidos en cuenta: a) obtener una capacidad superior a la media, b) mantener un compromiso con la tarea y c) presentar creatividad e implicación en diferentes áreas del desarrollo. La teoría de las inteligencias múltiples trata sobre la diversidad de habilidades y destrezas que cada uno posee. Con ello define ocho diferentes inteligencias (lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, naturalista, kinésico-corporal, intrapersonal e interpersonal), donde cada estudiante puede presentar diferentes niveles de desarrollo. Ambas teorías concuerdan en que los programas de intervención deben adaptarse a los niveles de exigencia y al ritmo de aprendizaje que los estudiantes demanden.

Cabe destacar la importancia que se está tomando recientemente en la temática de la educación y la inteligencia emocional, en este contexto escolar y familiar, haciendo hincapié en las competencias aún por desarrollar en el alumnado de todos los niveles educativos (Paccaud *et al.*, 2021). Un ejemplo claro de ello es el estudio llevado a cabo por López-Cassá *et al.* (2018), que trata las competencias emocionales en la adolescencia. Se centra en esta etapa por ser delicada por los diferentes cambios en los estudiantes, sobre todo psicológicos, pero también fisiológicos. La autora acata el término de “competencia emocional”, pues la inteligencia emocional no se trata de una cualidad estable, sino que es susceptible de ser desarrollada (esto también encaja con los resultados de esta investigación, que siguen una concepción desde el paradigma actual del término de altas capacidades).

Relacionado con la conducta prosocial, todavía hay muy poca investigación referente a la temática, en consonancia con los artículos seleccionados, pues muchos de ellos hablan de la búsqueda del bienestar social, tendencia altruista (González *et al.*, 2017), asunción de roles de liderazgo, además de compromiso con sus compañeros o con su entorno social (Hernández y Chavarría, 2015). Todos estos términos están directamente relacionados con la conducta prosocial de los estudiantes, por ello son significativos para este estudio.

En la gran mayoría de los resultados de los artículos seleccionados se resalta el desarrollo de habilidades relacionadas con la empatía como la comprensión comunicativa con sus pares en trabajos de grupo, la modificación de conductas negativas para adaptarse al medio y a los compañeros y la asertividad percibida por los compañeros de aula. López (2007) señala que estas estrategias socioemocionales aprendidas vienen dadas por tener ventajas en el procesamiento cognitivo, por lo que utilizan las estrategias de este tipo como herramienta para entender aquellas sociales y emocionales. En el contexto escolar es importante el trabajo cooperativo y colaborativo de la comunidad educativa y social

donde todos los agentes se dirijan hacia la consecución de un mismo objetivo: el bienestar del alumno (González-Peña, 2018).

Relacionado con lo anterior se encuentran los factores externos y ambientales, de los que muchos de los artículos tratan como limitaciones del estudio, puesto que en la mayoría de ellos son los participantes los que consideran la escuela o el contexto social los que reducen su motivación e intereses. Algunos de los otros estudios culpan a la escuela por falta de programas educativos de interés del alumnado, o bien de metodologías no participativas, haciendo que su motivación por el aprendizaje disminuya. Sin embargo, algunos de los artículos seleccionados en la revisión (Fernández-Díez, 2017; Del Caño y Fernández, 2010) contemplan el trabajo en equipo y la colaboración para la toma de decisiones como pilares fundamentales de cara a fomentar la motivación de los estudiantes, de forma que la intervención educativa tenga éxito. Los docentes deben estar formados en las diferentes estrategias inclusivas para dar satisfacción a las diversas necesidades que se presentan en el aula (De Angelis, 2017).

De esta forma no se aprovecha la riqueza que este tipo de alumnado puede aportar al aula ni a la comunidad educativa en su totalidad. Estas diferentes metodologías no solo beneficiarían a los alumnos con altas capacidades, sino que también favorecerían al resto de alumnado de una forma u otra (Kart y Kart, 2021). Los programas de enriquecimiento son las intervenciones más notables dentro de esta investigación, siendo mayoritariamente extracurriculares, aunque algunos han conseguido aplicarlos dentro del currículo ordinario (Del Caño y Fernández, 2010). Al llevarse a cabo complementariamente a la escolarización ordinaria, se considera como una intervención inclusiva. Los clústeres de enriquecimiento son una forma de aprendizaje en la que los estudiantes con intereses similares se agrupan para trabajar en un área concreta. Aunque la mayoría de ellos tratan sobre otros temas diversos a la educación emocional, como en el caso de

Brulles *et al.* (2010), también cabe destacar su importancia en el contexto educativo.

Sánchez (2019) lleva a cabo una serie de cuentos sobre educación emocional para motivar a todo el aula y que todos desarrollen la creatividad, cada uno a su ritmo. Habla por tanto de una escuela inclusiva, donde el docente plantea una serie de actividades que se deben resolver sin la guía de este, y donde cada alumno desarrolle dichas tareas a su ritmo, organizándose con total libertad e independencia del adulto. Se rompe así con el esquema tradicional de enseñanza que se viene dando en la actualidad.

En consonancia con esto, Tourón (2020b) hace referencia a que el éxito y felicidad en la vida no lo obtienen aquellos alumnos sobresalientes gracias a sus altas medidas de aptitud, sino aquellos que demostraron optimismo, persistencia e inteligencia social en sus decisiones. Por ello se considera de tanta importancia el educar en inteligencia emocional desde edades tempranas, y más en aquellos alumnos que pueden presentar necesidades en estos ámbitos, pero siempre abordando la temática desde una intervención educativa inclusiva. En esta misma línea se abordan diferentes investigaciones como la de Bru *et al.* (2020), donde se considera la conducta prosocial y la empatía con alumnos con necesidades educativas especiales, como son aquellos con autismo.

La presente investigación presenta como principales limitaciones el número de trabajos incluidos en la revisión y las fuentes de datos empleadas, si bien supone una aproximación aplicada en la intervención con alumnado con altas capacidades, si se tiene en cuenta el análisis de los efectos de diferentes programas educativos dirigidos a este alumnado concreto, con vistas a mejorar sus habilidades sociales, más concretamente la empatía y la conducta prosocial. Asimismo, esta revisión sistemática da a conocer la escasa intervención educativa con alumnos con altas capacidades en el dominio socioemocional. Se considera de gran importancia realizar este tipo

de estudios con el fin de ofrecer mayor reconocimiento a nuevas metodologías e innovaciones educativas efectivas que apoyen a los estudiantes con altas capacidades y sus necesidades.

## Conflicto de intereses

Los autores de este trabajo declaran que no tienen conflicto de intereses.

## Referencias bibliográficas

- Blumen-Cohen-de Pardo, S. y Cornejo-Lanao, M. (2006). Una mirada desde el Roscharch hacia la niñez con talento intelectual en riesgo. *Revista de Psicología*, 24(2), 267-299. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1293/129349714004>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Braunch-Lehman, E. y Erdwins, C. J. (2004). The social emotional adjustment of young intellectually-gifted children. *Gifted Children Quarterly*, 25(3), 134-137. <http://dx.doi.org/10.1177/001698628102500311>
- Bru, L., Martí-Vilar, M. y González-Sala, F. (2020). Revisión sistemática de intervenciones en prosocialidad y empatía en personas con TEA. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 359-377. <https://doi.org/10.6018/rie.395421>
- Brulles, D., Saunders, R. y Cohn, S. J. (2010). Improving performance for gifted students in a cluster grouping model. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(2), 327-350. <https://eric.ed.gov/?id=EJ910197>
- Byrko, N., Tolchieva, H., Babiak, O., Zamsha, A., Fedorenko, O. y Adamiuk, N. (2021). Training of teachers for the implementation of universal design in educational activities. *Laplage em Revista*, 7(extra-D), 137-149. <https://doi.org/10.24115/S2446-622020217Extra-D1079p.137-149>
- Carreño-Martínez, R. (2015). Efecto del programa BETA-PUCV sobre la conducta prosocial y la responsabilidad social de sus alumnos. *Estudios pedagógicos*, 41(2), 41-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200003>
- Chung, D., Yun, K., Kim, J. H., Jang, B. y Jeong, J. (2011). Different gain/loss sensitivity and social adaptation ability in gifted adolescents during a public goods game. *PLoS One*, 6(2). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0017044>
- De Angelis, B. (2017). Inclusione e didattica della plusdotazione: le rappresentazioni degli educatori e degli insegnanti in formazione iniziale e in servizio. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 177-206. <https://doi.org/10.7358/ecps-2017-016-dean>
- Del Caño-Sánchez, M. y Fernández-Redondo, J. J. (2010). Alumnos con altas capacidades en ESO. Una experiencia de atención educativa. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 465-472. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326050>
- Del Caño-Sánchez, M., Palazuelo-Martínez, M., Marugán-del Miguelsanz, M. y Velasco-Conde, S. (2011). Socialización, alta capacidad intelectual y optimismo disposicional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 613-620. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832328062>
- Fernández-Díez, J., Cencerrado-de Aller, R. y Rodríguez-Fernández, J. (2017). “Explora”: atender a los alumnos con más curiosidad, motivación o capacidad sin excluir a nadie. *Psicología Educativa*, 23(2), 95-103. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.004>
- Fernández-Reyes, M. T. (2020). Altas capacidades intelectuales. *Niños con altas capacidades ¿Somos capaces de entenderlos?* (pp. 507-514). Lúa Ediciones.

- Gardner, H. (1987). The theory of multiple intelligences. *Annals of Dyslexia*, 37, 19-35. <https://doi.org/10.1007/BF02648057>
- Gómez-Arizaga, M. P., Conejeros-Solar, M. L., Sandoval-Rodríguez, K. y Armijo-Solis, S. (2016). Doble excepcionalidad: análisis exploratorio de experiencias y autoimagen en estudiantes chilenos. *Revista de Psicología*, 34(1), 5-37. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201601.001>
- González-Peña, A. (2018). Dificultades sociofamiliares a consecuencia de la enfermedad neurológica de un hijo: la mirada del trabajo social sanitario. *Revista de Neurología*, 66(S02), 53-56. <https://doi.org/10.33588/rn.66S02.2018182>
- González-Ubina, A., Gómez-Arizaga, M. P. y Conejeros-Solar, L. (2017). Caracterización del perfeccionismo en estudiantes con alta capacidad: un estudio de casos exploratorio. *Revista de Psicología*, 35(2), 581-616. <https://doi.org/10.18800/psico.201702.008>
- Gould-Gavidia, A., Sánchez-Gómez, M. y Bresó, E. S. G. (2019). Inteligencia emocional y altas capacidades cognitivas. Un estudio empírico. *Ágora de Salud*, 6, 159-167. <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalud.2019.6.17>
- Hernández-Nope, A. J. y Chavarría-Gutiérrez, C. J. (2015). *Diseño e implementación de un programa de profundización para estudiantes con desempeño superior en matemáticas y español del ciclo II en el I.E.D. Manuel Cepeda Vargas*. Universidad de la Sabana.
- Jolly, J. L. y Robins, J. H. (2016). After the Marland report: four decades of progress? *Journal for the Education of Gifted*, 39(2), 132-150. <http://10.1177 / 0162353216640937>
- Kart, A. y Kart, M. (2021). Academic and social effects of inclusion on students without disabilities: a review of the literature. *Education Sciences*, 11(1), 16. <https://doi.org/10.3390/educsci11010016>
- Kimmel, S. (2002). Improving the social skills of fourth and fifth grade cognitively gifted students. <https://eric.ed.gov/?id=ED470518>
- Lamonedá-Prieto, J. (2019). Responsabilidad, violencia percibida y prosocialidad en adolescentes que precisan atención compensatoria. *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, 8(2), 27-34. <https://doi.org/10.6018/sportk.391721>
- López, M. (2008). La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*, 3(1), 16-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2547022>
- López, V. (2007). La inteligencia social: aportes desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *Psyhke*, 16(2), 17-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282007000200002>
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, E. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57-73. <https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>
- Luque-Parra, D. J., Hernández-Díaz, R. y Luque-Rojas, M. J. (2016). Aspectos psicoeducativos en la evaluación del alumnado con altas capacidades. Análisis de un caso. *Summa Psicológica UST*, 13(1), 77-88. <https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num1>
- Martí-Vilar, M. (2019). Desarrollo y educación del comportamiento prosocial. En G. Navarro y G. Flores (eds.), *Conceptualización, investigación y experiencias de educación de la formación transversal de las personas* (pp. 14-18). Editorial Universidad de Concepción.
- Mateos-González, J. L. y Wakeling, P. (2021). Exploring socioeconomic inequalities and access to elite postgraduate education among English graduates. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00693-9>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Silareños, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12934682/>

- Nores, A. I., Calviño-Santos, G. y Pomar-Tojo, M. C. (2014). El sonido de la inteligencia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 503-510. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.712>
- Ogrinc, G., Davies, L., Goodman, D., Batalden, P., Davidoff, F. y Stevens, D. (2015). SQUIRE 2.0 (Standards for Quality Improvement Reporting Excellence): revised publication guidelines from a detailed consensus process. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 46(11), 501-507. <http://dx.doi.org/10.3928/00220124-20151020-02>
- Olszewski-Kubilius, P. (2008). The role of the family in talent development. En S. I. Pfeiffer (ed.), *Handbook of giftedness in children: psychoeducational theory, research, and best practices* (pp. 53-70). Springer Science + Business Media. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8_4)
- Paccaud, A., Keller, R., Luder, R., Pastore, G. y Kunz, A. (2021). Satisfaction with the collaboration between families and schools – the parent’s view. *Frontiers in Education*, 6. <https://10.3389/feduc.2021.646878>
- Pomar-Tojo, C. M., Calviño-Santos, G., Nores, A. I. y Rodríguez-Cao, L. (2014a). El proyecto QVO como propuesta innovadora de enriquecimiento. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 17-25. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.713>
- Pomar-Tojo, C. M., Calviño-Santos, G., Nores, A. I. y Rodríguez-Cao, L. (2014b). El resultado del proyecto QVO: Metamorfosis 5. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 5(1), 493-501. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.711>
- Quintero-González, M. (2012). *La sensatez como talento: evaluación en niños de 8 a 12 años* [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid.
- Renzulli, J. G. (2015). Un sistema multicriterial para la identificación del alumnado de alto rendimiento y de alta capacidad creativo-productiva. *Revista de Educación*, 368, 96-131. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-290>
- Sánchez-Dauder, M. (2019). Las altas capacidades en la escuela inclusiva. Estrategias y recursos. *Almoraima, Revista de Estudios Campogibraltenses*, 50, 215-222. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4196>
- Sastre-Riba, S. (2014). Psychoeducational intervention in high ability: intellectual functioning and extracurricular enrichment. *Revista de Neurología*, 58(1), 89-98. <http://dx.doi.org/10.33588/rn.58S01.2014030>
- Sastre-Riba, S. y Ortiz, T. (2018). Neurofuncionalidad ejecutiva: estudio comparativo en las altas capacidades. *Revista de Neurología*, 66(S01), 51-56. <https://doi.org/10.33588/rn.66S01.2018026>
- Tourón, J. (2020a). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <https://doi.org/10.6018/rie.396781>
- Tourón, J. (2020b). *Las funciones ejecutivas y el desarrollo del talento*. Obtenido de Javier Tourón. Porque el talento que no se cultiva, se pierde. <https://www.javiertouron.es/las-funciones-ejecutivas-y-el-desarrollo-del-talento/>
- UNESCO (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jaques Delors. La educación encierra un tesoro*. Santillana: Ediciones UNESCO.
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, 135(11), 507-511. <dx.doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- Valdés-Cuerdo, Á. A., Sánchez-Escobedo, P. A. y Yáñez-Quijado, A. I. (2013). Perfiles de estudiantes mexicanos con aptitudes intelectuales sobresalientes. *Acta Colombiana de Psicología*, 16(1), 25-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=798/79829185003>

Walberg, H. J. y Wallace, T. (1992). Family programs for academic learning. *The School Community Journal*, 2(1), 12-28. <https://www.adi.org/journal/ss01/chapters/Chapter21-Walberg&Wallace.pdf>  
Xiqui-Vega, D. D. y Xelhuantzi-Santillán, R. I. (2017). El “niño sobredotado”, ¿posibilidad o condena?: exploración de la representación social del niño con sobredotación. *Psicología Iberoamericana*, 25(2), 53-62. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1339/133957572007>

## Abstract

---

*Educational interventions in prosocial behavior and empathy in gifted students. A systematic review*

**INTRODUCTION.** In the specific case of high abilities, in addition to developing the cognitive capacity of these students, there has been an incipient concern for the development of social skills and social-emotional development. It is understood, therefore, that its configuration is multidimensional. **METHOD.** The objective of this systematic review is to find different enrichment processes that favor the social-emotional and comprehensive development of gifted students. The aim is to discover the reality within the context of this group of students. For the preparation of this review, the guidelines of the PRISMA methodology of those articles found in the databases Web of Science, PubMed, Redalyc, Google Academic, Eric, and Dialnet have been followed. **RESULTS.** There are 16 articles selected for research, where the majority are focused on the improvement of social skills thanks to the specific educational intervention. In many of the articles the treatment group is separated from the reference group. From a dynamic approach to understanding giftedness, these students do not present a gap between their cognitive and emotional levels. Despite the limitations of each of the interventions, all of them conclude in the progress of the participants' social skills. **DISCUSSION.** The importance of promoting intelligence and emotional education programs is emphasized in order to achieve higher levels of personal and social well-being from educational environments related to Gifted students. In this way, the need to develop comprehensive learning in all areas of each of the students is emphasized.

**Keywords:** *Gifted, Prosocial behavior, Empathy, Literature reviews.*

## Résumé

---

*Interventions éducatives pour la promotion du comportement prosocial et l'empathie chez les élèves surdoués. Une revue systématique*

**INTRODUCTION.** Dans le cas spécifique des élèves ayant hautes capacités, en plus de développer la capacité cognitive, il y a eu un début de préoccupation pour le développement des compétences sociaux et socio émotionnelles. Il est compris donc que la configuration des capacités est multidimensionnelle. **MÉTHODE.** L'objectif de cette revue systématique est de trouver différents processus d'enrichissement favorisant le développement socio émotionnel et global des élèves surdoués. Nous nous proposons de connaître de près la réalité dans le contexte éducatif de ces élèves. Pour la préparation de cette revue, les directives de la méthodologie PRISMA des articles trouvés dans les bases de données Web of Science, Pub Med, Redalyc, google Academic, Éric et Dialnet ont été suivies. **RÉSULTATS.** 16 articles ont été sélectionnés pour la recherche, dont la major partie portent sur l'amélioration des compétences sociaux grâce à la mobilisation de interventions éducatives

spécifiques. Dans de nombreux articles, le groupe de traitement est séparé du groupe de référence. Au regard d'une approche dynamique pour la compréhension de la surdourance, les élèves ne présentent pas d'écart entre leurs niveaux cognitif et émotionnel. Malgré les limites de chacune des interventions, toutes arrivent à la conclusion du besoin de la progression dans les habiletés sociales des participants. **DISCUSSION.** L'importance de promouvoir l'intelligence et les programmes d'éducation émotionnelle est soulignée afin d'atteindre des niveaux plus élevés de bien-être personnel et social dans les environnements éducatifs des élèves surdoués. De cette façon, la nécessité de développer un apprentissage intégrale comprenant tous les dimensions de l'élève est soulignée.

**Mots-clés :** *Hautes capacités, Comportement prosocial, Empathie, Revue de la littérature.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **Sara Piñeiro-López**

Es graduada en Pedagogía (Universidad de Santiago de Compostela), especializada en pedagogía terapéutica a través del Máster en Educación Especial de la Universidad de Valencia. Actualmente desempeña la función de pedagoga y asistente de maestra en el centro de Montessori School of Cambridge en Ontario, Canadá.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0023-8014>

Correo electrónico de contacto: [saralopez2309@gmail.com](mailto:saralopez2309@gmail.com)

### **Manuel Martí-Vilar**

Es profesor titular de la Universidad de Valencia. Actualmente es docente en el Grado de Psicología y de los Másteres Oficiales Intervención Psicológica en Ámbitos Sociales y Educación Especial, Atención Sociosanitaria a la Dependencia, y ha sido profesor del Máster en Criminología y Seguridad. Es director de la línea de investigación "pensamiento e interacción social", donde aborda la psicología moral (cognición, emoción y conducta) y la responsabilidad social. Posee publicaciones en diferentes revistas de alto impacto en JCR. Tiene publicados más de 75 artículos científicos, 4 libros y 46 capítulos de libro.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3305-2996>

Correo electrónico de contacto: [Manuel.Marti-Vilar@uv.es](mailto:Manuel.Marti-Vilar@uv.es)

### **Francisco González-Sala (autor de contacto)**

Es profesor titular de universidad en la Universidad de Valencia en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación impartiendo docencia en los Grados de Psicología, Pedagogía y Magisterio y de los Másteres Oficiales de Intervención Psicológica en Ámbitos Sociales, Educación Especial y Criminología y Seguridad. Actualmente cuenta con más de 59 artículos científicos publicados, de los cuales 29 son en revistas indexadas en JCR. Las líneas de investigación que desarrolla se relacionan con la prosocialidad, niños y niñas con trastornos del neurodesarrollo y documentación científica.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4124-7459>

Correo electrónico de contacto: [Francisco.Gonzalez-Sala@uv.es](mailto:Francisco.Gonzalez-Sala@uv.es)

Dirección para la correspondencia: Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universitat de València. Avda. Blasco Ibáñez, 21, 46101 Valencia, España.

