

## Superdotación y altas capacidades intelectuales, tierra de mitos

África Borges  
Carmen Hernández-Jorge  
Elena Rodríguez-Naveiras  
Universidad de La Laguna

Si hay un tema que pueda presumir de haber interesado a los psicólogos desde los tiempos más remotos, incluso antes de que nadie pensara en que podía haber una disciplina que se llamara Psicología, y desde luego mucho antes de que ésta pretendiera ser considerada científica, éste es la inteligencia. Sin adentrarnos en la historia más antigua, nombres como Galton, Terman o Binet, grandes entre los grandes, se han ocupado de este tema, a la vez que dejaron su huella y su impronta en este terreno, tanto desde un punto de vista teórico como aplicado.

Una heredera de este interés ha sido la temática de la superdotación intelectual, el genio y el talento, temas que han producido también una muy amplia literatura desde principios del siglo pasado. No obstante, a finales del siglo XX, y en actual, la atención por este asunto se ha incrementado, tanto a nivel científico como en sus aplicaciones prácticas. Cabe señalar que se ha considerado que este colectivo precisa de una atención educativa específica, generando por tanto normativa que regule su educación, tanto a nivel estatal como autonómica.

Esta atención que las altas capacidades ha levantado podría señalar también que se sabe mucho, y de forma fiable, sobre superdotación y altas capacidades intelectuales, puesto que ha generado una ingente cantidad de literatura en Psicología y Educación. Lamentablemente, esta afirmación no es cierta: efectivamente, se ha escrito mucho, pero la garantía y el rigor científico no siempre preside muchas de tales publicaciones.

Es verdad que existe una amplia literatura en este campo, que abarca desde la desmesura de su conceptualización (volveremos a ello más adelante), pasando por las explicaciones de lo que significa y llegando a la larga lista de características que parecen ser parte de lo que posee la persona superdotada. Puede usted entrar en la web y fácilmente encontrará un conjunto de atributos que, supuestamente, caracterizan a cualquier superdotado<sup>1</sup>. Cabría pensar, incluso, que tales personas pertenecen a una raza

---

<sup>1</sup> Véase, como muestra, las siguientes direcciones: <http://www.telepolis.com/cgi-bin/web/DISTRITODOCVIEW?url=/1598/doc/Biblioteca/superdotadoadulto.htm>

especial y distinta, que merece la pena describir, como si de algún espécimen raro estuviéramos hablando. Y de ahí a la mitificación no hay más que un paso.

Vamos a exponer algunas de las concepciones equivocadas que rodean el tema de la superdotación. El primer aspecto que induce a error es el dato del número. Desde un punto de vista psicométrico, desde el simple y parsimonioso modelo Psicométrico, se estima que se puede hablar de altas capacidades cuando una persona obtiene un Cociente Intelectual (CI) de 130 ó más. Esto es, la inteligencia se distribuye según la curva normal, siendo el CI una puntuación normalizada, con media 100 y desviación típica de 15. Así, sería superdotada la persona que estuviera dos desviaciones típicas por encima de la media, lo que corresponde a un 2% de la población. Visto fríamente, un 2% parece una cantidad ínfima, pero es que cuando manejamos grandes números, un porcentaje en apariencia pequeño puede incorporar un número alto de afectados. Y para muestra un botón: si traducimos este porcentaje a la población infantil escolarizada de Canarias, nos encontramos con un colectivo que se acerca a 7.000 niños y niñas. Por tanto, ¿podemos seguir afirmando que las altas capacidades afectan a un número circunscrito a una pequeña parte de la población?

Otro tema que conduce a confusión es el de la conceptualización de superdotación, esto es, ¿qué entendemos por superdotados? Pues muchas, demasiadas cosas, dependiendo del modelo teórico del que nos sirvamos. ¿Existe tal indefinición en otros conceptos psicológicos o es algo especial aquí? ¿Nos hemos puesto de acuerdo sobre lo que significa percepción, emoción o incluso discapacidad psíquica? ¿Por qué se multiplican los modelos cuando se habla de inteligencia? ¿Qué nos lleva a seguir multiplicando modelos para definir lo que el imaginario público ha llenado de falsas creencias, como es el caso de la superdotación?

Muchas son las definiciones de superdotación, si bien, y en aras de la parsimonia, se pueden agrupar en torno a cuatro modelos (Borges y Hernández-Jorge, 2006). El primero se basa en la capacidad intelectual, sea unidimensional, esto es el que considera que la superdotación se explica por una alta inteligencia, enmarcado en un solo factor, el conocido como factor *g*, cuyo principal representante es Terman, o

---

<http://www.centrocadis.com/doc/cont/caracteris.pdf>;  
<http://www.guiainfantil.com/educacion/escuela/ninosuperdotado.htm>  
<http://contenidos.universia.es/especiales/superdotados/ninos-superdotados/caracteristicas/index.htm>  
[http://www.peques.com.mx/caracteristicas de los ninos superdotados.htm](http://www.peques.com.mx/caracteristicas_de_los_ninos_superdotados.htm)

multifactorial, esto es, la existencia de inteligencias múltiples (Gardner, 1994). El segundo modelo se centra en los componentes cognitivos, igualándose inteligencia a la capacidad de manipular, almacenar, memorizar o recuperar la información (Stenberg, 1985). El tercero se denomina “orientado al rendimiento” y explica la superdotación como la confluencia de tres factores: capacidades generales por encima de la media, altos niveles de implicación en la tarea y altos niveles de creatividad (Renzulli, 1976). Por último, el modelo sociocultural entiende que la superdotación es fruto de diversos factores, entre los que encuentra el medio (Tannenbaum, 1983). De esta dificultad en la conceptualización se desprende un doble problema: en primer lugar, los autores no se ponen de acuerdo con lo que se entiende por superdotación; en segundo lugar, en unos casos la superdotación es algo que se tiene, en otros, ésta puede desarrollarse si se dan las condiciones, o bien no fructificar.

Se pueden proponer algunas soluciones para intentar aclarar el concepto. En primer lugar, habría que diferenciar los modelos explicativos sobre qué es la superdotación, de aquellos que se fundamentan en el proceso o la posible evolución de tales capacidades. Evidentemente, lo primero supone ponerse de acuerdo sobre lo que se considera superdotación, y esto, en ocasiones, traspasa las fronteras del ámbito científico, para desembocar en el político, pues de tales definiciones se derivarán los planes de acción con respecto a ese colectivo. Así, la legislación sobre altas capacidades del Gobierno de Canarias estipula que la sobredotación conjuga puntuaciones que superan el percentil 75 en la prueba de inteligencia, el BADyG (Yuste, 1988), así como una alta puntuación en creatividad, medido a través del test de Torrance, de donde se deduce que para nuestra Comunidad Autónoma sobredotación es la suma de una alta capacidad en un conjunto de talentos, más creatividad. Y hacemos notar que, en este caso, el concepto es *sobredotación*, no *superdotación*.

Si consideramos la superdotación como algo que se desarrolla, esto también conlleva implicaciones prácticas, pues supone que habría que realizar algún tipo de intervención, del tipo que sea, para conseguir que las potencialidades se desarrollen.

Por último, el concepto también implica el tipo de uso que se va a realizar tanto del diagnóstico como de la intervención. Así, si de lo que se trata es de implementar un programa extraescolar, donde se potencian aspectos más socioafectivos que cognitivos<sup>2</sup>, el diagnóstico es más simple y puede limitarse a tomar en cuenta, de forma global, la

---

<sup>2</sup> Por ejemplo, lo que ocurre en el programa que nosotros realizamos desde hace siete ediciones, el Programa Integral para Altas Capacidades.

capacidad intelectual, en un modelo psicométrico de valoración de Cociente Intelectual, hablando en tal caso de una etiqueta más sencilla: *altas capacidades intelectuales*.

En cambio, si la intervención es dentro del aula, puede ser conveniente un diagnóstico más preciso, para tomar en cuenta los talentos específicos, de tal manera que se de al o a la discente la adecuada educación, acorde a su capacidad concreta y al talento específico que posea.

Vistas estas dos cuestiones que ayudan a la confusión, vamos a centrarnos a continuación en algunos de los mitos que rodean a la superdotación. El primero de ellos tiene que ver con la relación entre superdotación y alto rendimiento académico.

Uno de los mitos es el que considera que **las personas superdotadas rinden más y mejor que las que no poseen estas capacidades**, además de que aprenden solos, de una forma autodidacta. No obstante, los datos científicos no dan la razón a estas ideas. Así, diversos estudios señalan que no necesariamente la alta inteligencia se relaciona con un óptimo rendimiento. Ciertamente, un factor fundamental para el rendimiento académico es la inteligencia, ya que la correlación entre ambas variables es de 0,50, de forma que a mayor CI suele haber mayor rendimiento académico, por ejemplo en bachillerato (Jensen, 1998). Sin embargo, a partir de un determinado nivel, la inteligencia deja su papel preponderante, lo que hace pensar que son otras variables las que explican el rendimiento académico. Por ejemplo, personas con altas capacidades pueden tener un rendimiento inferior al que sería esperable basándose en su CI, e incluso desembocar en fracaso escolar.

De hecho, porcentajes importantes de estudiantes superdotados tienen menor rendimiento del que se esperaría en función de su capacidad intelectual, siendo esto, además, un factor de riesgo y fracaso en la enseñanza tanto primaria como secundaria (Seeley, 1993; Richert, 1991; Alonso, Álvarez, Cretu, Ary, Camoes, Varela y Morgan-Cuny, 2003). Una de las explicaciones es la desmotivación ante las actividades académicas, lo que da como resultado una merma en el rendimiento, estimándose que el alumnado de altas capacidades empieza a tener problemas a partir de los 9-10 años (Alonso y Benito, 1996). Esto sucede, sobre todo, en cursos superiores, ya que los escolares superdotados descubren que sacar buenas notas no les supone ningún esfuerzo, con lo que no desarrollan hábitos de estudio. Cuando los requerimientos académicos exigen dedicación de tiempo y esfuerzo, al no tener adquiridos hábitos sistemáticos de estudio se produce una merma en su rendimiento académico. Otras explicaciones del bajo rendimiento tienen que ver con aspectos familiares, escolares,

personales y la influencia de los compañeros (Peters, Grager-Loidl y Supplee, 2000), así como también por el aburrimiento que puede producir un ambiente dentro del aula poco motivador, cuando el alumnado de inteligencia superior no recibe una educación acorde a sus potencialidades .

Un segundo mito que aparece en la literatura más o menos rigurosa, es que niños y niñas superdotados **poseen característicamente una alta motivación intrínseca**, así como alta persistencia en la tarea. Cabe preguntarse aquí, ¿en qué tarea? Es posible que pueda ser así en determinados entornos, pongamos por caso en determinados Estados de EEUU, donde la inclusión en un programa de altas capacidades (al que se accede, generalmente, por medio de una selección donde se aúna alta inteligencia y alto rendimiento académico) es un pasaje a la educación universitaria, y esto, a su vez, a altos estándares sociales. Por tanto, no es de extrañar que cuando se entrevista a usuarios de esos programas la valoración de los mismos sea muy positiva.

No obstante, estas dos cuestiones, motivación intrínseca y persistencia en la tarea no se pueden considerar características generales de los individuos de altas capacidades. En un estudio sobre motivación se observó que la motivación extrínseca es menor en este colectivo, lo que hace más difícil la utilización de reforzadores externos (Pomar, 2001). No obstante, no es esta nuestra experiencia, pues con un programa muy simple de reforzamiento (tan simple como utilizar como refuerzo el *colgar* en la web del grupo el mejor trabajo realizado) se observó una mejora muy relevante en la caligrafía de niños y niñas participantes en el Programa Integral para Altas Capacidades, PIPAC (Morín, Borges y Hernández-Jorge, 2009).

Por otra parte, en un estudio hecho en nuestra comunidad autónoma, comparando 99 adolescentes con CI superior a 130, con una muestra de control de sus compañeros de clase con CI entre 100 y 115, no se aprecian diferencias significativas en la motivación, ni extrínseca ni intrínseca (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, en preparación).

Un tercer mito, muy aceptado, por cierto, es el que afirma que **alta inteligencia presupone, irremediamente, la existencia de desajustes y desadaptaciones, sea a nivel personal o bien a nivel social**, cuando no ambos. La respuesta, desde la investigación, ha dado lugar a dos posturas contrapuestas, arrojando resultados contradictorios. Revisando la literatura especializada, uno se topa con dos posturas antagónicas al respecto: por un lado, parece que los niños superdotados presentan un déficit más o menos relevante en habilidades sociales y, por otro lado, carecen de este

déficit. En el primer grupo podemos citar los estudios de Terman (1925, 1959), quien concluyó que los estudiantes superdotados, sea cual sea su CI, presentan igual o mejor ajuste social que sus compañeros normativos. Estos resultados han sido confirmados por otros estudios (Cornell, Delcourt, Bland, Golderb y Oran, 1994; Field, Harding y cols, 1998; Galluci, Middleton y Kline, 1999; Norman, Ramsay, Roberts y Martray, 2000; Bain y Bell, 2004).

En el otro polo se enmarcan los estudios que plantean la impopularidad de los niños superdotados, afirmando que éstos presentan carencias en su adaptación social ya sea comparándolos con población general (Lombroso, 1983; Janos, Fung y Robinson, 1985; Dauber y Benbow, 1990; Gross, 1993) o estableciendo que niños con inteligencia superior presentan mayores problemas de ajuste social (Janos, Fung y Robinson, 1985), afirmando incluso la existencia del estigma de la superdotación (Cross y Coleman, 1993; Swiatek, y Dorr 1998; Swiateck 2002).

Las publicaciones más recientes no apoyan el punto de vista de problemas adaptativos. Las personas con alta capacidad intelectual tienen una adaptación personal y social tan alta, si no más, que las personas con una dotación intelectual menor (para una revisión reciente se puede revisar el trabajo de Robinson, 2008). Nuestra propia investigación sobre el particular va en la misma dirección, no observando resultados que favorezcan la realidad de desajuste tanto personal como social de este colectivo, y ello analizado tanto desde sus propias percepciones como las que realizan otros. En diversas investigaciones hemos podido comprobar que los niños superdotados no son percibidos de manera diferente por sus iguales en las aulas, siendo tan populares como el resto de compañeros (Diaz Cabrera, 2004; Kiguel, Rodríguez-Naveiras, Borges, Hernández-Jorge y González-Peña, 2007; González Peña, Lorenzo, Borges y Hernández-Jorge, 2009), sus padres y madres perciben que sus hijos tienen adecuada adaptación social (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2008), y cuando los informantes son los y las adolescentes, a través de autoescalas, tampoco se obtienen diferencias entre adolescentes de altas capacidades y sus pares en variables como adaptación personal, escolar y social (Rodríguez-Naveiras, 2007; Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2008).

Lo que acabamos de señalar es que la forma de destruir los mitos es contradecirlos, y no apelando a las opiniones, más o menos cualificadas, sino a los hechos, que es la única moneda de cambio válida cuando nos movemos en el campo de la Ciencia.

El interés por despejar mitos sobre superdotación se puede encontrar ampliamente en la literatura especializada desde hace tiempo (Fiedler, Lange, Richard y Winebrenner, 1993; Eyre, 1997; Callahan, 2001; Cross, 2002, por citar sólo algunos). Así, sirva como muestra que el número de octubre de este año de la revista *Gifted Child Quarterly* es un monográfico sobre el particular, dedicado a exponer y despejar mitos diversos relativos a la educación de este colectivo.

¿Cómo se puede explicar el surgimiento y la permanencia de estos mitos? Aquí cabe apelar a diversas formas de hacer investigación deficiente, con claras amenazas a la validez interna de las mismas. Por ejemplo, la generalización excesiva, esto es, extrapolar de un caso particular a la población de referencia. Así, ante una persona de alta inteligencia que es reservada o aislada, se pasa a considerar que estos son rasgos que caracterizan a todos los miembros del colectivo. Y esto puede explicar las discutibles listas de características que hemos comentado. Habría que caracterizar a las personas con superdotación a través de investigaciones serias y rigurosas y bien contrastadas. Y ello no con un afán de etiquetar, sino para dar la respuesta educativa más acorde a las necesidades del colectivo.

Y hay más: el doble diagnóstico, acompañando de nuevo a la generalización excesiva: una persona, acude a consulta psicológica o psiquiátrica por padecer algún tipo de patología: hiperactividad, depresión, trastorno bipolar, etc. Pero, a su vez, tiene una característica relevante: alta inteligencia. De ahí a considerar que todas las personas con inteligencia destacada tienen riesgo de desajuste, o incluso de bordear más o menos la locura, va un paso muy pequeño y sutilísimo, pero que se puede dar, y que de hecho se ha dado. La explicación se encuentra en que muchos estudios se han basado en estudios de casos, más o menos serios, pero en los que es peligroso establecer generalizaciones al colectivo. Hemos visto anteriormente que este mito, la desadaptación de las personas con altas capacidades, no se sustenta a la luz de las últimas investigaciones.

Sin embargo, es fundamental dejar de lado toda esa mitología que rodea a las personas con inteligencia superior a lo normal, y construir su realidad desde la constatación de la teoría de los hechos, esto es, desde una postura avalada por los datos. Desde estas páginas es nuestro interés reivindicar un trato científico carente de sesgos y probatorio, para todo aquello que dicen caracteriza a los individuos de inteligencia superior. La repetición de lugares comunes, creencias no probadas, la elaboración de listas de características individuales generalizadas al colectivo, no llevarán a ningún

avance realmente relevante. Sólo en el campo de la adecuada investigación se podrá llegar a un conocimiento riguroso y científico adecuado de este colectivo. Y a partir de aquí es donde se deben establecer políticas y líneas de actuación que permitan que, de una parte, los niños y niñas con altas capacidades intelectuales alcancen su mayor desarrollo y tengan la educación que les corresponde en virtud de sus potencialidades, así como, de otra parte, se vean libres de mitificaciones e ideas preconcebidas que sólo conducen a confusión y a torpes estereotipos.

Por tanto, es necesaria tanto una investigación más rigurosa, que analice, además de sus características las necesidades que enfrentan, buscando soluciones a los posibles problemas del colectivo y evitando dilapidar el potencial que es preciso que desarrollen.

#### Referencias Bibliográficas

- Alonso, J. Álvarez, M., Cretu, C., Ary, J., Camoes, L., Varela, J y Morgan-Cuny, S. (2003) Políticas educativas internacionales para alumnos con sobredotación intelectual. En J.A. Alonso, J.S. Renzulli y Benito, Y. (eds) *Manual internacional de superdotación*, (pp.175-209).Madrid: EOS.
- Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996) Adaptación escolar y social en Secundaria. Nancea (Madrid).
- Bain, S.K, y Bell, S.M. (2004) Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167-178.
- Birdsall, P. y Correa, L. (2007) Gifted underachievers. *Leadership*, 36 (4), 21-23.
- Borges, A., y Hernández-Jorge, C. (2006). La superdotación intelectual: algo más que un privilegio. *Acta científica y tecnológica*, 10, 28-33.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2008). La adaptación social de niños y niñas de altas capacidades intelectuales: Un acercamiento cualitativo. *Sobredotação*, 9, 119-130.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2008, noviembre) Sociopersonal adaptation of non-identified high ability teenagers. Comunicación presentada al International Conference of Excellence And Superior Performance. Braga (Portugal).
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (en preparación). *El perfil escolar de adolescentes de altas capacidades*.

- Cornell, D.G., Delcourt, M.A.B., Bland, L.C., Goldberg, M.D. y Oram, G. (1994) Low incidence of behavioral problems among elementary school students in gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 18, 4-19.
- Callahan, C.M.. (2001) Beyond the Gifted Stereotype. *Educational Leadership*, 59 (3), 42-46.
- Cross, T. L. (2002) Competing with Myths about the Social and Emotional Development of Gifted Students. *Gifted Child Today*, 25(3), 44-45.
- Cross, T.L. y Coleman, L.J (1993) The social cognition of gifted adolescents: An exploratory of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16, 37-40.
- Dauber, S.L. y Benbow, C.P. (1990) Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 14, 10-15.
- Díaz Cabrera, L. (2004) *El mundo del superdotado: Los compañeros del aula*. Tesis de licenciatura. Universidad de La Laguna.
- Eyre, D. (1997) Teaching able pupils. *Support for Learning*, 12(2), 60-65.
- Field, T., Harding, J., Yando, R., Gonzalez, K., Lasko, D. y Marks, C. (1998) Feelings and attitudes of gifted students. *Adolescence*, 33, 331-342.
- Fiedler, Ellen D. Lange, Richard E. y Winebrenner, S. (1993) In search of reality: Unraveling the myths about tracking, ability grouping and the gifted. *Roeper Review*, 16(1), 4-7.
- Gardner, H. (1994) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: BasicBook.
- Galluci, Middleton y Kline, (1999) Intellectually Superior Children and Behavioral Problems and Competence. *Roeper Review*, 21, 18-21.
- González Peña, P., Lorenzo, M., Borges, A. y Hernández-Jorge, C. (2009, mayo) *Adaptación social de niños y niñas con altas capacidades frente a sus compañeros de aula*. Comunicación presentada al VI Simposium de la Asociación de Motivación y Emoción. Puerto de la Cruz, Santa Cruz de Tenerife.
- Gross, M.U.M. (1993) *Exceptionally gifted children*. Nueva York: Routledge.
- Heller, K.A. (1999): Individual Learning and Motivation. Needs Versus Instructional Conditions of Gifted Education. *High Ability Studies*, 10(1), 9-21.
- Janos, P.M., Fung, H.C. y Robinson, N.M. (1985) Self-concept, self-esteem, and peer-relations among children who feel "different". *Gifted Child Quarterly*, 29, 78-82.

- Jensen, A.R. (1998) *The g factor*. Westport, CT: Praeger
- Kanevsky, L. Y Keighley, T. (2003) To produce or no to produce? Understanding boredom and de honor in underachievement. *Roeper Review*, 26, 20-28
- Kiguel, A; Rodríguez-Naveiras, E; Borges, A; Hernández-Jorge, C; González-Peña, P; Montero, R (2007, Agosto). *Are high ability children accepted by peers?*. Comunicación presentada en World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference celebrado en Warwick, Inglaterra .
- Kunkle, M., Chapa, B., Patterson, G. and Walling, B. (1992). Experience of giftedness: 'Eight great gripes' six years later. *Roeper Review*, 15, 10-14.
- Lombroso, C. (1983) *The man of genius*. Londres: Walter Scott.
- Morín, P., Borges, A. y Hernández-Jorge, C. (2009, mayo). *Mejora en la caligrafía de niños y niñas con altas capacidades intelectuales mediante el refuerzo*. Comunicación presentada al VI Simposium de la Asociación de Motivación y Emoción. Puerto de la Cruz, Santa Cruz de Tenerife.
- Norman, A.D., Ramsay, S.G., Roberts, J. y Martray, C.R. (2000) Effect of social setting, self-concept, and relative age on the social status of moderately and highly gifted students. *Roeper Review*, 23, 34-39.
- Peters, W.A., Grager-Loidl, H y Supplee, P. (2000) Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. En K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Stenberg y R.F. Subotnik (Eds) *International handbook of giftedness and talent*, 609-620. Oxford: Elsevier.
- Pomar, C. M. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones ICE, Universidad de Santiago.
- Renzulli, J.S. (1976) The enrichment triadic model. A guide for developing defensive programs for he gifted and talented. *Gifted Child Quartely*, 20 (3), 303-326.
- Richert, E.S. (1991) Patterns of underachievement among gifted students. En M. Bireley y j. Genshaft (Eds) *Understanding the gifted adolescent: Educational, developmental and multicultural issues*. (139-162). Nueva York: Teacher College Press.
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. I. Pfeiffer, y S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. (pp. 33-51). New York, NY US: Springer

Science + Business Media.

- Rodríguez-Naveiras, E. (2007). *Adaptación sociopersonal de adolescents de altas capacidades no identificados*. Investigación realizada por el programa de doctorado, Procesos de Desarrollo e Intervención Familiar, Universidad de La Laguna.
- Seeley, K.R. (1993). Gifted students at risk. In L.K. Silverman (Ed), *Counseling the gifted and talented* (pp. 263-276). Denver: Love.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond I.Q.: A triarchic theory of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Swiatek, M.A. (2002) Social coping among gifted elementary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 26, 65-86.
- Swiatek, M.A. y Dorr, R.M. (1998) Revision of the social coping questionnaire: replication and extension of previous finding. *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 252-259.
- Tannenbaun, A. (1983). *Gifted Children*. Nueva York: MacMillan.
- Terman, L. (1925) *Mental and physical traits of a thousand grafted children*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M., y Oden, M. H. (1959). *Genetic studies of genius. vol. V. the gifted group at mid-life*. Oxford England: Stanford Univer. Press.
- Yuste, C. (1988). *BADYG-E*. Madrid. Ciencias de la educación preescolar y especial.