

Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales

África Borges del Rosal, Carmen Hernández-Jorge y Elena Rodríguez-Naveiras
Universidad de La Laguna

La inadaptación personal y social de las personas con altas capacidades intelectuales es un tema de debate en la literatura. Las discrepancias encontradas entre las evidencias a favor y en contra del ajuste de las personas superdotadas se pueden explicar apelando a sesgos conceptuales y metodológicos. En el presente estudio se contrasta la relación entre adaptación y altas capacidades en una muestra de adolescentes canarios, utilizando un procedimiento de criba basado en la puntuación en inteligencia. Los resultados muestran que aunque los adolescentes con altas capacidades difieren de forma significativa de sus compañeros controles en variables socioeconómicas y en rendimiento académico, no se presentan diferencias en su adaptación personal, social y escolar. Se concluye que inadaptación y alta capacidad intelectual son variables independientes, y no hay evidencias que permitan sostener que los individuos más dotados son inadaptados.

Evidence against the myth of adjustment problems of people with high intellectual abilities. Personal and social adjustment of high-ability children and adolescents is a very important issue in the specialized literature. The differences found between data for and against appropriate adjustment in gifted children and adolescents could be explained by conceptual or methodological biases. In this work, the relation between adjustment and high abilities are contrasted in a sample of teenagers from the Canary Islands, using a screening procedure based on their scores in intelligence tests. Results show that, although gifted adolescents differ significantly from their peers in the control group in socio-economic variables and academic performance, there are no differences in personal, social and educational adjustment. We conclude that adjustment problems and high ability are independent variables, and there is no evidence to support that gifted individuals have adjustment problems.

La adolescencia es un período de maduración que incluye el afianzamiento de la persona dentro del grupo, por lo que su estudio es especialmente relevante en este momento evolutivo. Carrasco y Del Barrio (2002), y Ortiz, Gándara y Del Barrio (2002) mostraron la importancia de aspectos como autoeficacia personal y escolar. Se ha sugerido que la autoestima y la atribución interna del éxito y fracaso podrían ser factores importantes de ajuste psicosocial y bienestar especialmente en adolescentes, jugando un importante papel en la regulación de las estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y rendimiento académico (González-Pienda, Pérez, Núñez, González-Pumariaga y García, 1997; González-Pienda, Núñez, González-Pumariaga, Álvarez, Rocés y García, 2000), o en la relación entre menores habilidades sociales y acoso (Postigo, González, Mateu, Ferrero y Martorell, 2009), habiéndose demostrado que la adaptación personal y social se puede mejorar mediante entrenamiento (Aciego de Mendoza, Domínguez Medina y Hernández, 2003). Una baja autoestima en la adolescencia parece relacionarse con soledad e insatisfacción,

que se mantiene a lo largo de la vida (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

Dentro del contexto concreto de la superdotación intelectual, su relación con la adaptación personal y social es un tema controvertido, reflejándose en la literatura especializada dos posturas enfrentadas.

Un primer grupo de estudios, encabezada por Lombroso, señalan una relación relevante entre superdotación e inadecuado ajuste personal o social (Lombroso, 1895a; Lombroso, 1895b; Lombroso, 1895c). La literatura señala cuestiones como dificultad para aceptar su superdotación (Gross, 1989), un peor ajuste frente a la población general (Gross, 1999; Janos y Robinson, 1985), incremento de desajustes a mayor cociente intelectual (Janos y Robinson, 1985; Powell y Haden, 1984) o peor autoconcepto social que los estudiantes normalizados (Cornell, Delcourt, Goldberg y Bland, 1995; Ingersoll y Cornell, 1995), asincronía (Terrasier, 2000; Wilcove, 1998), sentirse diferentes (Janos, Fung y Robinson, 1985; López, Bralic y Arancibia, 2002), dificultades para ser aceptados por sus compañeros (Schneider y Daniels, 1992), considerar la superdotación como fuente de estrés (Fornia y Frame, 2001; Freeman, 1997) o el llamado «estigma» de la superdotación (Coleman y Cross, 1988; Cross, Coleman y Stewart, 1993; Swiatek, 2002).

También se han referido problemas clínicos, tales como trastorno bipolar (Courtet y Castelnau, 2003), suicidio (Gust-Brey y

Cross, 1999) o delincuencia (Bergman, 1979), si bien su vinculación no parece confirmarse (Cross, Adams, Dixon y Holland, 2004; Neihart, 1999).

Otras investigaciones arrojan resultados contrarios: los niños y niñas superdotados, de cualquier CI, son tan adaptados, si no más, que sus compañeros normativos (Terman y Oden, 1959). Esta segunda línea se ha visto avalada por estudios posteriores (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2008; López y Sotillo, 2009; Nail y Evans, 1997; Oliver, Fernández y Guzmán, 1999; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sainz, Bermejo y Hernández, 2008; Richards, Encel y Shute, 2003), mostrando también adecuado autoconcepto social (Lehman y Erdwins, 1981; Robinson, 2008) y académico (Preuss y Dubow, 2004), así como ausencia de problemas conductuales (Gallucci, Middleton y Kline, 1999; Sayler y Brookshire, 2004).

Estos resultados contradictorios hacen preciso acudir a explicaciones tentativas. Un análisis más pormenorizado de los estudios en una u otra dirección pone de manifiesto la existencia de dos tipos de limitaciones: problemas conceptuales y metodológicos.

Los primeros abarcan cuestiones relativas a las variables objeto de estudio. El concepto de superdotación, que va estrechamente ligado al de inteligencia, no es unívoco, sino que depende del modelo en que se base: centrados en la inteligencia, cognitivos, orientados al rendimiento y socioculturales (Borges y Hernández, 2006). Ello conlleva problemas importantes, tanto desde un punto de vista práctico e incluso económico, pues supone diferentes criterios de inclusión o exclusión según el modelo asumido en la política educativa (Madelman, Tan, Algughaiman y Grigorenko, 2010), sino que, desde un punto de vista puramente conceptual, puede llevar a un error de muestreo, ya que el grupo de estudio de una investigación, según el modelo asumido, puede no ser equivalente al de otro estudio, lo cual dificulta la comparación entre las muestras (McCallister, Nash y Meckstroth 1996). Otro tanto cabe decir de la adaptación, pues incorpora desde la autopercebida como la valorada por terceros.

No obstante, es preciso abordar investigaciones que no se limiten a estudiar la existencia de problemas adaptativos entre los superdotados, sino que analicen qué variables pueden explicarlos. Por ejemplo, la autorregulación (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009), el sexo o el rendimiento académico (Bain y Bell, 2004; González-Pienda et al., 2000; González-Pienda et al., 2003; Van Tassel-Baska y Olszewski-Kubilius, 1994) juegan un papel importante en la adaptación escolar.

En lo que respecta a problemas metodológicos, algunos de los instrumentos usados para valorar el ajuste, como determinados autoinformes, no gozan del rigor que se precisa, sea porque carecen de fiabilidad o validez, o porque los baremos usados no son adecuados. Cuando los datos proceden de observaciones de allegados, sea padres o profesores, pueden darse sesgos debido a problemas de subjetividad (McCallister, Nash y Meckstroth, 1996).

El segundo grupo de problemas en este bloque lo constituye el sesgo de selección. Así, investigaciones que arrojan resultados positivos se han llevado a cabo en programas de verano, donde el criterio de aceptación de los participantes suele estar relacionado con el rendimiento académico (Davalos y Haensly, 1997; Mills y Parker, 1998) resultando, por tanto, excluidos superdotados de bajo rendimiento, cuyo ajuste personal y niveles de autoestima podrían no ser coincidentes con los de alto rendimiento académico.

Por otra parte, hay estudios que argumentan una elevada incidencia de psicopatología o problemas de ajuste, presentando

informes de jóvenes superdotados que se niegan a acudir al colegio, sienten soledad, depresión, ansiedad, tienen problemas de baja autoestima y se sienten diferentes (Cross, Coleman y Stewart, 1993; Montour, 1978). Mucha de esta literatura se basa en estudios de caso, anécdotas, programas y opiniones de expertos (Gust, 1997), incurriendo por tanto en la generalización excesiva (Babie, 1996).

Tal vez este mito de que los inteligentes son clínicamente problemáticos proceda de las fuentes de referencia, cuando éstas se basan en estudios clínicos. Por tanto, no es que el superdotado sea un presumible candidato a problemas conductuales o psicopatológicos, sino que un determinado individuo ha acudido a consulta, siendo su peculiar inteligencia un rasgo más, perteneciendo en tal caso a un colectivo distinto, lo que ha venido a denominarse *doble diagnóstico* (Mouchirod, 2004). Así, la perspectiva clínica sesga la visión de los superdotados, marcándolos con rasgos emocionales diferentes a los de las personas sin superdotación, mientras que la psicoeducativa, basada en el estudio de la 'normalidad', puede ofrecer una visión diferente de esta población.

Finalmente, los grupos de control no siempre son los más idóneos, encontrando estudios que no han comparado jóvenes superdotados con adecuados grupos control no superdotados, sino con datos normativos informados en manuales de test (Janos y Robinson, 1985) o bien, de existir grupos de control, no ha habido un excesivo rigor en los criterios para elegirlos (McCallister, Nash y Meckstroth, 1996).

Por todo lo expuesto, es preciso estudiar la relación entre ajuste y altas capacidades, evitando los sesgos mencionados. En primer lugar, habrá que describir de forma no ambigua lo relativo a la dotación intelectual, siendo, por tanto, preferible apelar a un concepto más operativo, como puede ser la calificación de alta capacidad intelectual desde un punto de vista psicométrico, considerando la puntuación en una prueba de inteligencia. Así, la consideración ya tradicional de una puntuación que esté al menos dos desviaciones típicas en cociente intelectual por encima de la media, resulta parsimonioso para determinar alta capacidad intelectual.

En segundo lugar, la selección de la muestra parece también fundamental. Por ello, si se parte de una población más amplia, eligiendo a los sujetos de estudio por un procedimiento de criba basado en su cociente intelectual, se evitarán los sesgos de selección comentados.

El objetivo del presente estudio es contrastar la relación entre superdotación y adaptación personal, escolar y social, poniendo especial hincapié en una definición operativa de altas capacidades basada en el criterio psicométrico de una puntuación en CI dos puntuaciones típicas por encima de la media (CI= 130), analizando población general no etiquetada, queriendo contrastar la hipótesis que surge del conjunto de estudios que señalan ausencia de problemas adaptativos, y, más concretamente, bajo la premisa de que inteligencia y ajuste personal y social son variables independientes. En segundo lugar, se analiza si variables como sexo o rendimiento académico juegan un papel modulador entre adaptación e inteligencia.

Método

Participantes

La muestra estudiada está compuesta por 2.374 estudiantes de cuarto curso de la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) (53,2%

Tabla 1
Descripción de la muestra por edad, género y tipo de centro.

Edad	GRUPO 1				GRUPO 2				GRUPO 3		
	15	16	17	18	15	16	17	18	15	16	17
Mujeres											
Privado religioso	3	0	2	0	0	4	0	0	11	6	0
Privado no religioso	3	6	1	0	0	8	1	0	10	4	0
Público	20	12	8	4	0	13	7	1	17	9	3
Varones											
Privado religioso	0	1	1	0	5	5	0	0	5	0	0
Privado no religioso	0	9	2	0	6	3	2	0	11	1	0
Público	12	15	11	2	20	19	12	0	19	1	0

mujeres y el 46,8% restante varones), con edades comprendidas entre los 15 y los 18 años, pertenecientes a 39 centros (privado religioso, privado no religioso y público) de todas las islas de la comunidad autónoma de Canarias, abarcando un 12,5% de la población de estudiantes de dicho curso de la comunidad autónoma.

La selección de la submuestra objeto de este estudio fue por un procedimiento de criba, utilizando la puntuación en el test de inteligencia D48, obteniéndose así tres grupos: el 1, constituido por alumnado con un cociente intelectual de 100; el 2, cuyas puntuaciones corresponden a una desviación típica sobre la media; y el 3, formado por alumnado de altas capacidades, con una puntuación equivalente a dos desviaciones típicas por encima de la media (CI=130). La descripción de la muestra (tipo de centro, edad y sexo) aparece en la tabla 1.

Procedimiento

Se ha seguido una metodología selectiva, con un diseño transversal.

Los datos de este estudio se recogieron como parte del estudio anual realizado por el Plan de Evaluación de Centros de Canarias (PECCAN), cuyo objetivo es analizar los resultados académicos del alumnado a través de pruebas de competencia en Matemáticas, Lengua española e Inglés, elaboradas por un grupo de expertos que selecciona la Consejería de Educación, y corregidas y evaluadas por ellos. Las pruebas se basan en los objetivos educativos y contenidos curriculares que la Consejería de Educación de Canarias ha establecido. Las puntuaciones van de 0 a 1.000, con media de 500 y desviación típica de 100.

Instrumentos

La inteligencia se midió a través del Test Dominó D-48 (Anstey, 1959), de aplicación colectiva. Valora la capacidad para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a nuevos problemas y apreciar las funciones centrales de la inteligencia: abstracción y comprensión de relaciones, siendo un excelente indicador del factor «g», que es el principal componente de la inteligencia humana (Escorial, Rebollo, García, Colom, Abad y Juan-Espinosa, 2003). Consta de 44 problemas y cuatro ejemplos presentados en forma gráfica. En el manual se señala que su fiabilidad en las tres muestras comprobadas es de 0,93, 0,84 y 0,91. La validez, obtenida de la correlación con otras medidas de inteligencia, oscila de 0,17 a 0,84.

La adaptación se midió con el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI; Hernández, 1983), de aplica-

ción colectiva, que evalúa las percepciones que los escolares tienen sobre su inadaptación personal, escolar, social y familiar (fiabilidad 0,85, 0,86 y 0,75, respectivamente), con 175 proposiciones dicotómicas. Una puntuación alta implica inadaptación. Para este estudio no se han tomado en cuenta los factores familiares.

Análisis de datos

Para contrastar la hipótesis de ausencia de diferencias en adaptación debida a la inteligencia, se ha procedido a realizar análisis multivariados de la varianza, así como regresión múltiple, para determinar la contribución del rendimiento académico. Los análisis se han realizado con el Programa SPSS, en su versión 17.1.

Resultados

En la tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de inadaptación en los tres grupos. Una puntuación más alta significa mayor inadaptación.

Con el objeto de dar respuesta a la hipótesis planteada en este estudio, esto es, si el alumnado de altas capacidades tiene una inadaptación diferente a sus compañeros con puntuaciones menores en inteligencia, se ha realizado un MANOVA, analizando la inadaptación personal, social y escolar de los tres grupos de estudio. No se observan diferencias significativas en ninguno de los

Tabla 2
Estadísticos descriptivos en la comparación entre los grupos en adaptación

	N	Media	Desv. típica
Inadaptación personal			
Grupo 1	99	3,28	1,559
Grupo 2	102	3,31	1,671
Grupo 3	97	3,22	1,488
Inadaptación escolar			
Grupo 1	298	3,27	1,571
Grupo 2	99	3,94	1,504
Grupo 3	102	3,95	1,588
Inadaptación social			
Grupo 1	97	3,62	1,584
Grupo 2	298	3,84	1,562
Grupo 3	99	3,43	1,721

contrastes planteados (Lambda de Wilks= 0,990; F= 0,483; g.l.= 6; $p \leq 0,821$; Eta² parcial= 0,005).

Dado que el ajuste puede verse influido por aspectos como el sexo, se ha realizado un MANOVA donde se han considerado como variables independientes la clasificación según el CI y el sexo, sin que se observen diferencias significativas en las variables de adaptación (Lambda de Wilks= 0,990; F= 0,430; g.l.= 3; $p \leq 0,322$; Eta² parcial= 0,003).

Como se ha señalado, el rendimiento es una variable que puede tener un efecto modulador en la adaptación personal, escolar y social. Con el objetivo de contrastar esta afirmación se han realizado tres análisis de regresión múltiple, considerando como variables predictoras el cociente intelectual y las puntuaciones en competencia en Matemáticas, Lengua española y Lengua inglesa escrita y como criterio, respectivamente, la inadaptación personal, escolar y social. Para este análisis, y evitando trincar las variables, se ha tomado en cuenta la muestra global. Los resultados obtenidos son $R^2 = 0,010$, $p = 0,003$; $R^2 = 0,024$, $p = 0,001$; $R^2 = 0,001$, $p = 0,727$, respectivamente, para la inadaptación personal, escolar y social. Solo resultan predictores significativos en inadaptación escolar los coeficientes de regresión de la competencia en Matemáticas ($\beta = -0,071$; $p = 0,043$), Lengua española ($\beta = -0,117$; $p = 0,001$) y C.I. ($\beta = 0,062$; $p = 0,037$).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos relativos a la adaptación de las personas de altas capacidades no permiten afirmar que difieran de otros grupos con menor cociente intelectual. Estos resultados, si bien no permiten concluir que el alumnado de altas capacidades sea más adaptado, personal, escolar o socialmente, sí es cierto que parece existir independencia entre la adaptación y la inteligencia, hecho que ha quedado reflejado en la literatura (Ford y Tisak, 1983; Riggio, Messamer y Throckmorton, 1991).

En lo que respecta a la contribución moduladora entre adaptación e inteligencia de otras variables, se ha observado que el sexo no parece tener un papel relevante. No así el rendimiento académico, que muestra relación, si bien pequeña, tanto con inadaptación personal como escolar. No obstante, hay que señalar que el indicador de resultados de aprendizaje utilizado en la presente investigación no son las calificaciones académicas, sino la competencia adquirida en las materias evaluadas, por lo que, al no ser intercambiables ambos indicadores, sería conveniente analizar la influencia del rendimiento académico en la adaptación del alumnado y su relación con inteligencia.

Desde el punto de vista que aquí se ha defendido, el valor fundamental del presente estudio está en la muestra empleada. Al haber realizado un procedimiento de criba, no se ha partido de una muestra de estudiantado con altas capacidades, sino que se ha analizado un grupo numeroso y significativo de la población estudiantil

canaria de Educación Secundaria. Por lo tanto, este estudio ha evitado los sesgos de selección que se ha señalado anteriormente como un posible factor explicativo en la disparidad de resultados observados en la literatura.

Los resultados obtenidos apoyan la postura de que es preciso analizar de una forma científica los prejuicios y mitos que se tienen respecto al colectivo de altas capacidades, en concreto aquel que estipula que una alta capacidad intelectual es sinónimo de la existencia de problemas relacionales. Evidentemente, estas dificultades pueden aparecer en individuos concretos, explicables por las condiciones poco apropiadas en la que, en general, se da su proceso de enseñanza y aprendizaje o su desarrollo educativo en la familia. Su ritmo de aprendizaje es, sin duda, más rápido que el de sus compañeros de menor capacidad intelectual, lo cual hace que las tareas escolares, más pronto que tarde, se vuelvan poco estimulantes, cuando no directamente aburridas, afectando en ocasiones a su rendimiento.

Por lo tanto, a la luz de los datos analizados, hay que desechar la falsa creencia de una relación indiscutible entre inteligencia y ajuste, lo cual es importante, pues no es infrecuente que los padres reciban con miedo e incluso con lágrimas la noticia de que sus hijos están bien dotados intelectualmente, quizás influidos por el mito de que una mejor dotación va aparejada con una peor adaptación personal y social (Pérez, 2004).

El empleo de una única prueba para la medida de la inteligencia, además de aplicación colectiva, es una limitación de esta investigación, impuesta por el elevado coste que supone evaluar mediante instrumentos más precisos la inteligencia de grupos numerosos. No obstante, a medida que avanzan las políticas dedicadas al alumnado de altas capacidades, el proceso de identificación de este colectivo se realiza de forma sistemática en algunas comunidades autónomas, como es el caso de la canaria (Artiles, Jiménez y Álvarez, 2005). Por tanto, es de esperar que puedan plantear estudios como el que aquí nos ocupa, pero habiendo podido determinar de forma más precisa el alumnado de altas capacidades.

Además, sería interesante establecer estudios parecidos, midiendo la inteligencia desde otras perspectivas que no sean la psicométrica. Por ejemplo, sería conveniente recoger las habilidades cognitivas y metacognitivas, tan utilizadas por las personas superdotadas y observar su relación con la adaptación personal, social y escolar. De esta manera podremos comprobar si la independencia de estas variables se corrobora desde ambas perspectivas de la inteligencia.

Agradecimientos

Parte de este trabajo ha sido financiado por el proyecto dirigido por los doctores José Saturnino Martínez y Leopoldo Cabrera, en concurrencia competitiva por la Dirección General de Universidades, Consejería de Educación del Gobierno de Canarias (BOC, 22-06-06).

Referencias

Aciego de Mendoza, R.A., Domínguez Medina, R.D., y Hernández, P.H. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15(4), 589-594.

Anstey, E. (1959). *Test de dominós*. Buenos Aires: Paidós.

Artiles, C., Jiménez, J.E., y Álvarez, J. (2005) Los procesos de detección desde el aula y la familia del alumnado con altas capacidades intelectuales. Análisis de los procedimientos informales para la detección colectiva e individual. En C. Artiles y J.E. Jiménez (Coord.), *Procedimientos e instrumentos para la detección e identificación del alumnado de altas*

- capacidades (pp. 19-64). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Babbie, E. (1996). La investigación de campo. En Babbie, E.: *Manual para la práctica de la investigación social* (pp. 375-411). Editorial Descleé de Brouwer, S.A.
- 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(3), 167-178.
- Bergman, J. (1979). The tragic story of two highly gifted, genius-level boys. *Creative Child y Adult Quarterly*, 4(4), 222-233.
- 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. *Sobredotación*, 9, 119-130.
- Carrasco, M.A., y Del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14, 323-332.
- Coleman, L.J., y Cross, T.L. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 41-56.
- Cornell, D.G., Delcourt, M.A.B., Goldberg, M.D., y Bland, L.C. (1995). Achievement and self-concept of minority students in elementary school gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(2), 189-209.
- Courtet, P., y Castelnaud, D. (2003). Tempérament et créativité. *Annales Médico-Psychologiques*, 161(9), 674-683.
- Cross, T.L., Coleman, L.J., y Stewart, R.A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37-40.
- Cross, T.L., Adams, C., Dixon, F., y Holland, J. (2004). Psychological characteristics of academically gifted adolescents attending a residential academy: A longitudinal study. *Journal for the Education of the Gifted*, 28(2), 159-181.
- Cross, T.L., Coleman, L.J., y Stewart, R.A. (1995). Psychosocial diversity among gifted adolescents: An exploratory study of two groups. *Roeper Review*, 17(3), 181-185.
- Davalos, R.A., y Haensly, P.A. (1997). After the dust has settled: Youth reflect on their high school mentored research experience. *Roeper Review*, 19(4), 204-207.
- De la Fuente, J., Peralta, F.J., y Sánchez, M.D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema*, 21(4), 548-554.
- Escorial, S., Rebollo, I., García, L.F., Colom, R., Abad, F.J., y Juan-Espinoza, M. (2003). Las aptitudes que se asocian al declive de la inteligencia: evidencias a partir del WAIS-III. *Psicothema*, 15(1), 19-22.
- Ford, M.E., y Tisak, M.S. (1983). A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 75(2), 196-206.
- Fornia, G.L., y Frame, M.W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal*, 9(4), 384-390.
- Freeman, J. (1997). The emotional development of the highly able. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 479-493.
- Gallucci, N.T., Middleton, G., y Kline, A. (1999). Intellectually superior children and behavioral problems and competence. *Roeper Review*, 22(1), 18-21.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñoz, R., Valle, R., Cabanach, R.G., Rodríguez, S., y Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., et al. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- González-Pienda, J.A., Pérez, J., Núñez, C., González-Pumariega, S., y García, M.S.G. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Gross, M.U. (1989). The pursuit of excellence or the search for intimacy? The forced-choice dilemma of gifted youth. *Roeper Review*, 11(4), 189-194.
- Gross, M.U.M. (1999). Small poppies: Highly gifted children in the early years. *Roeper Review*, 21(3), 207-214.
- Gust, K.L. (1997). Is the literature on social and emotional needs empirically based? *Gifted Child Today Magazine*, 20(3), 12-13.
- Gust-Brey, K., y Cross, T. (1999). An examination of the literature base on the suicidal behaviors of gifted students. *Roeper Review*, 22(1), 28-35.
- Hernández, P. (1983). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Ingersoll, K.S., y Cornell, D.G. (1995). Social adjustment of female early college entrants in a residential program. *Journal for the Education of the Gifted*, 19(1), 45-62.
- Janos, P.M., Fung, H.C., y Robinson, N.M. (1985). Self-concept, self-esteem and peer relations among gifted children who feel 'different'. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.
- Janos, P.M., y Robinson, N.M. (1985). Psychosocial development in intellectually gifted children. En F.D. Horowitz y M. O'Brien (Eds.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (pp. 149-195). Washington, DC US: American Psychological Association.
- Lehman, E.B., y Erdwins, C.J. (1981). The social and emotional adjustment of young intellectually-gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25(3), 134-137.
- Lombroso, C. (1895a). Climatic influences on genius. *The man of genius*. Nueva York, Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Lombroso, C. (1895b). Genius and insanity. *The man of genius* (pp. 66-99). Nueva York, Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- Lombroso, C. (1895c). Latent forms of neurosis and insanity in genius. *The man of genius*. Nueva York: Charles Scribner's Sons.
- López, V., Bralic, S., y Arancibia, V. (2002). Representaciones sociales en torno al talento académico: estudio cualitativo. *Psykhé: Revista de la Escuela de Psicología*, 11(1), 183-201.
- López, V., y Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20(1), 39-53.
- Mandelman, S.D., Tan, M., Aljughaiman, A.M., y Grigorenko, E.L. (2010). Intellectual giftedness: Economic, political, cultural and psychological considerations. *Learning and Individual Differences*, 20, 287-297.
- McCallister, C., Nash, W.R., y Meckstroth, E. (1996). The social competence of gifted children: Experiments and experience. *Roeper Review*, 18(4), 273-276.
- Mills, C.J., y Parker, W.D. (1998). Cognitive-psychological profiles of gifted adolescents from Ireland and the U.S.: Cross-societal comparisons. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(1), 1-16.
- Montour, K. (1978). The marvelous boys: Thomas Chatterton, Evariste Galois and their modern counterparts. *Gifted Child Quarterly*, 22(1), 68-78.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537-542.
- Mouchiroud, C. (2004). Haut potentiel intellectuel et développement social. *Psychologie Française*, 49(3), 293-304.
- Nail, J.M., y Evans, J.G. (1997). The emotional adjustment of gifted adolescents: A view of global functioning. *Roeper Review*, 20(1), 18-21.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22(1), 10-17.
- Oliver, P.R., Fernández, A.M., y Guzmán, J.I.N. (1999). El alumno superdotado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 537-546.
- Ortiz, M.Á.C., y Del Barrio, M.V. (2002). Evaluación de la autoeficacia en niños y adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 323-332.
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Faisca*, 11, 17-36.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J., y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458.
- Prieto, M.A., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sainz, M., Bermejo, R., y Hernández, D. (2008). Inteligencia emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 297-320.
- Preuss, L.J., y Dubow, E.F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105-111.
- Richards, J., Encel, J., y Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14(2), 153-164.
- Riggio, R.E., Messamer, J., y Throckmorton, B. (1991). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality and Individual Differences*, 12(7), 695-702.

- Robinson, N.M. (2008). The social world of gifted children and youth. En S.I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research and best practices* (pp. 33-51). New York, NY US: Springer Science + Business Media.
- Sayler, M.F., y Brookshire, W.K. (2004). Social, emotional and behavioral adjustment of accelerated students, students in gifted classes, and regular students in eighth grade. En S.M. Moon (Ed.), *Social/emotional issues, underachievement, and counseling of gifted and talented students* (pp. 9-19). Thousand Oaks, CA, US: Corwin Press.
- Schneider, B.H., y Daniels, T. (1992). Peer acceptance and social play of gifted kindergarten children. *Exceptionality*, 3(1), 17-29.
- Shavinina, L. (1997). Extremely early high abilities, sensitive periods and the development of giftedness: A conceptual proposition. *High Ability Studies*, 8(2), 247-258.
- Swiatek, M.A. (2002). Social coping among gifted elementary school students. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(1), 65-86.
- Terman, L.M., y Oden, M.H. (1959). *Genetic studies of genius. Vol. V. The gifted group at mid-life*. Oxford England: Stanford University Press.
- Terrasier, J.Ch. (2000). La disincronía de los niños precoces. En Y. Benito (Coord.), *Problemática del niño superdotado* (pp. 69-74). Salamanca: Amarú.
- Van Tassel-Baska, J., y Olszewski-Kubilius, P. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth. *Roeper Review*, 16(3), 186-191.
- Wilcove, J.L. (1998). Perceptions of masculinity, femininity and androgyny among a select cohort of gifted adolescent males. *Journal for the Education of the Gifted*, 21(3), 288-309.