

## **La influencia de la clase social en la identificación e intervención del alumnado de altas capacidades**

### **The influence of social class in the identification and intervention of students with high abilities**

Natalia Donate  
África Borges\*

Universidad de La Laguna  
\*Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología  
Facultad de Psicología  
Universidad de La Laguna  
La Laguna  
Santa Cruz de Tenerife  
aborges@ull.edu.es

#### **RESUMEN**

La relación entre clase social e inteligencia está claramente establecida, por lo que también parece influir en aspectos relevantes de las altas capacidades intelectuales, tales como la identificación de este alumnado y la respuesta educativa que reciben. En este estudio se han consultado las bases de datos ERIC, Psycinfo y Psyc-articles. Los resultados muestran que las clases más desfavorecidas experimentan mayores problemas para ser detectados por el profesorado, para ser identificados, y, por tanto, pueden resultar excluidos de recibir una adecuada intervención. Del mismo modo, se plantean las soluciones que se presentan en la literatura para solucionar estas desventajas sociales, englobadas en dos grupos: por una parte, alternativas al diagnóstico, evitando el desajuste cultural; por otra, apoyo a las familias y al profesorado. Se concluye que, puesto que queda comprobado el efecto negativo que un contexto social desfavorable provoca en las oportunidades de este alumnado, es necesario paliar de forma fehaciente estas desigualdades.

**Palabras clave:** *Altas capacidades intelectuales, superdotación, clase social, grupos socialmente desfavorecidos.*

#### **The influence of social class in the identification and intervention of students with high abilities**

The clear connection between social class and intelligence would appear to be of great influence in questions relating to children of high intellectual capacity such as the initial identification of this kind of child and the way the education system responds to them. The present study, consisting of the documentary research from the data bases ERIC, Psycinfo

and Psycarticles, was carried out with the aim of confirming the hypothesis. The information gathered from the analysis of the documents would confirm that it is more difficult for gifted children from under-privileged social classes to be detected by their teachers and as a consequence they are often excluded from receiving the adequate intervention. Findings were also made regarding the solution of these social disadvantages. On one side, alternative diagnosis methods which avoid cultural differences could be employed and on the other, support for families and teaching staff could be given. In conclusion, since the negative effect that an unfavorable social context has on the opportunity of these children has been proven, the necessity to remedy these inequalities must be underlined.

**Key words:** *High ability, social class, gifted, underprivileged social classes.*

### **The influence of social class in the identification and intervention of students with high abilities**

The clear connection between social class and intelligence would appear to be of great influence in questions relating to children of high intellectual capacity such as the initial identification of this kind of child and the way the education system responds to them. The present study, consisting of the documentary research from the data bases ERIC, Psycinfo and Psycarticles, was carried out with the aim of confirming the hypothesis. The information gathered from the analysis of the documents would confirm that it is more difficult for gifted children from under-privileged social classes to be detected by their teachers and as a consequence they are often excluded from receiving the adequate intervention. Findings were also made regarding the solution of these social disadvantages. On one side, alternative diagnosis methods which avoid cultural differences could be employed and on the other, support for families and teaching staff could be given. In conclusion, since the negative effect that an unfavorable social context has on the opportunity of these children has been proven, the necessity to remedy these inequalities must be underlined.

**Key words:** *High ability, social class, gifted, underprivileged social classes.*

La familia constituye el primer grupo de socialización para el ser humano, lo que la convierte en uno de los entornos que más influyen en su desarrollo (Pérez, 2004), siendo fundamental analizar el contexto social cuando se investigan las variables que influyen en el desarrollo de los menores (Feldman & Piirto, 2002).

El ambiente social puede condicionar la varianza de heredabilidad, dado que es mayor

para personas criadas en hogares de alto nivel socioeconómico que en aquellos de menores ingresos, lo que sugiere que los genes dirigen la alta capacidad<sup>1</sup> siempre y cuando existan amplias oportunidades para su expresión y no se presenten obstáculos (Thompson & Oehlert, 2010). Así, en la variable que, independientemente del modelo de alta capacidad que se asuma, hay coincidencia de que forma parte de su caracterización, la

inteligencia, se han observado diferencias significativas en función de la clase social, medida con el cuestionario de Clase Social de García-Cueto, Pedrosa, Suárez-Álvarez y Robles (2013), siendo menores las puntuaciones en inteligencia del alumnado proveniente de una clase social baja y media que los que procedían de clase media y superior (Herranz, 2017).

Los niños que crecen en un entorno de pobreza, en un ambiente desfavorecido, con bajas oportunidades, en cuyas familias no existe una estimulación adecuada, están en clara desventaja (Ford, Grantham & Whiting, 2008; Nisbett, 2009; Pfeiffer, 2015). El desarrollo que experimenta la capacidad intelectual de niños y niñas provenientes de una clase social desfavorecida se puede ver condicionado, incluso desde su nacimiento, de tres formas: a) Existe una *influencia prenatal* que afecta al desarrollo temprano del cerebro; b) con respecto al *cuidado parental y calidad de crianza*, puede darse cierta carencia al atender a las necesidades del niño y su neurodesarrollo; y el *nivel de habilidades cognitivas* se ve limitado por la escasa estimulación disponible en el hogar (Hackman, Farah, & Meaney, 2010). No obstante, cabe señalar que la severidad, duración y momento en que se sufren las carencias materiales son variables críticas a la hora de determinar los efectos que tiene sobre la cognición. Así, por ejemplo, la pobreza extrema padecida durante los cuatro primeros años de vida reduce significativamente los resultados de las pruebas de inteligencia (Duncan & Brooks-Gunn, 2000).

A la luz de las mencionadas evidencias, resulta relevante analizar el efecto que juega la clase social en el desarrollo y la evolución

de las altas capacidades intelectuales.

La clase social puede influir notablemente en la identificación del alumnado más capaz y, por tanto, en la respuesta educativa que reciba para que pueda desarrollar sus potencialidades, dado que las necesidades académicas de este alumnado no se satisfacen de forma adecuada en la escuela y, de forma frecuente, requieren programas o servicios especializados que no se ofrecen normalmente en el aula regular (Pfeiffer, 2015). Por ello, el objetivo de esta investigación es analizar los hallazgos encontrados en la literatura sobre la relación entre altas capacidades y clase social.

## MÉTODO

Se ha elaborado una revisión sistemática (Sánchez-Meca, 2010), siguiendo un procedimiento riguroso, que se plantea como alternativa a las revisiones narrativas, y como posible paso previo a un meta-análisis. Se ha partido de cuestionarse si la clase social influye en la identificación y posterior respuesta educativa del alumnado más capaz y si, de ser así, en la literatura se señalan posibles soluciones y alternativas. El procedimiento seguido se detalla a continuación.

### *Criterios de inclusión y exclusión*

Dos han sido los criterios de inclusión de artículos: a) que el estudio exponga una relación entre clase social y altas capacidades intelectuales; y b) escritos en español o en inglés. Se han excluido aquellos estudios que no presentan comparaciones claras entre alta capacidad y clase social.

<sup>1</sup> Dada la gran variedad de modelos de superdotación, talento y altas capacidades, en el presente artículo no se asume ninguno en concreto, sino que se admiten los rótulos de los autores referenciados.

*Estrategia de búsqueda*

La búsqueda bibliográfica, consultando bases de datos especialmente importantes, bien para Educación (ERIC), o para Psicología (Psycinfo y Psyc-articles), realizándose en mayo de 2017. Se emplearon como palabras clave en la búsqueda A “*gifted AND social class*”, y en la búsqueda B “*gifted AND low income*”. No se emplearon palabras clave en español, si bien se admitieron los artículos en este, tanto si surgieron de la búsqueda como de registros adicionales.

*Selección de estudios*

La elección de los estudios para esta revisión se llevó a cabo en tres fases: a) Con el motor de búsqueda, se realizó una revisión

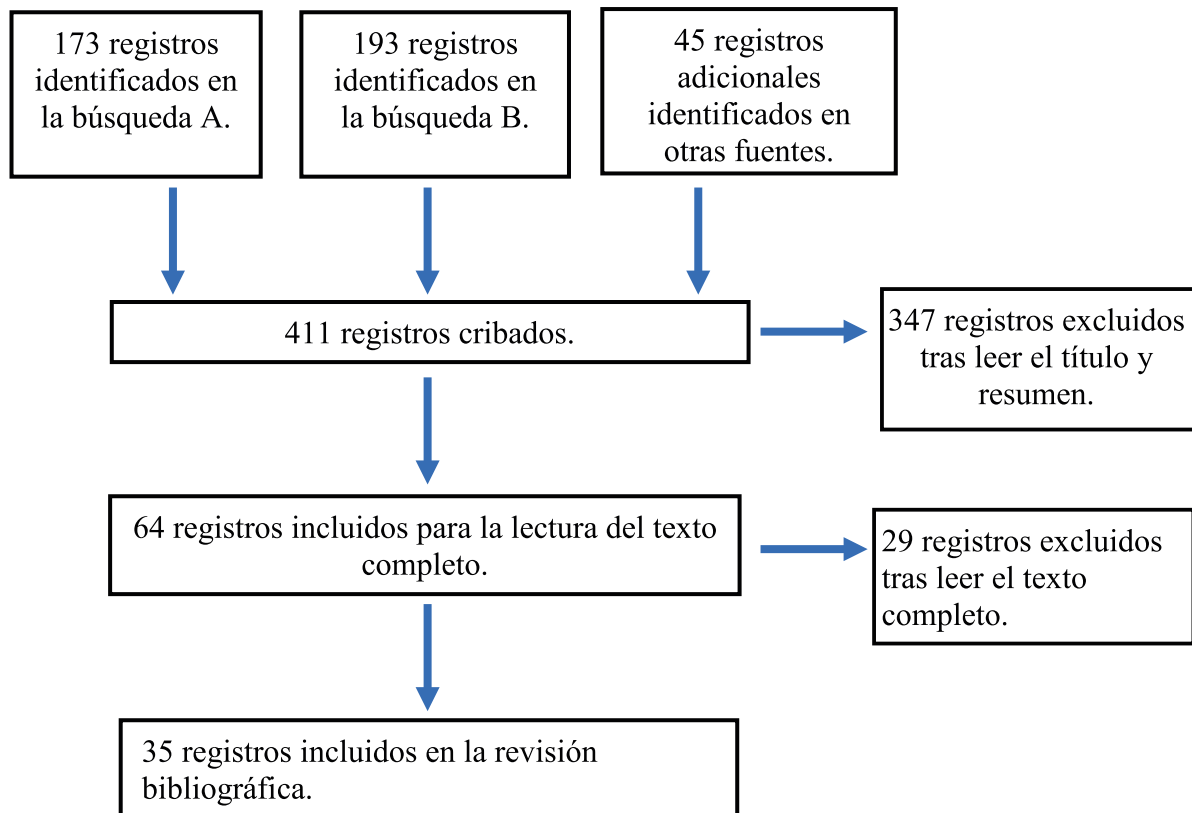
en las bases de datos mencionadas: b) Se leyó el título y el resumen de los artículos obtenidos, determinando si debería incluirse o no; y c) Se analizó finalmente el texto completo. Los artículos encontrados en la revisión y el proceso de selección de los mismos se presentan en la figura 1.

**RESULTADOS**

El efecto de la clase social en identificación e intervención

La lectura de las fuentes documentales primarias disponibles sobre las relaciones entre clase social y altas capacidades intelectuales permite agrupar los estudios en los dos grandes grupos: aspectos favorecidos por la clase social y perjudicados por ella.

**Figura 1:** *Diagrama de flujo del proceso de selección de documentos.*



Con respecto al primer grupo, pocos estudios apoyan este aserto. Hernstein y Murray (1994), en su conocido y polémico libro *The Bell Curve*, defienden que la movilidad social depende más de las capacidades personales que de la clase social de origen. Por tanto, las personas con un nivel de inteligencia superior a la media que pertenecen a estratos socioeconómicos bajos tendrían mayores posibilidades para promover un cambio de posición social que las personas con inteligencia media.

Otros autores niegan la relación entre inteligencia y clase social, argumentando que, antes de establecer ninguna relación causal, se deben incluir otros rasgos no cognitivos en la evaluación, como la autoconfianza, la disciplina o el entusiasmo (Bowles, Gintis & Osborne, 2001; Farkas, 2003).

En la otra categoría, hay muchas más investigaciones que señalan desventajas por pertenecer a una clase social desfavorecida. Así, se ha observado que el alumnado con mayor nivel social alcanza un mejor resultado en las pruebas de inteligencia, pues si bien el rendimiento es mayor cuanto más alto es el CI, en un mismo nivel de inteligencia el rendimiento es mejor cuando la posición social es mayor (Martínez, 2014).

El estudio de la literatura en altas capacidades muestra que los sesgos del influjo de la clase social son de tres tipos: en la detección por parte del profesorado, en la identificación y en la intervención.

El profesorado posee un papel central en la detección del alumnado más capaz y, aunque están en una posición privilegiada para reconocer el talento en sus aulas (Peters & Gentry, 2012), existe una desigualdad en su detección, que se pone de manifiesto en que un estudiante pobre, aunque reúna todos los criterios para ser considerado dotado, puede no identificarse porque no ha sido

remitido para la evaluación de su capacidad intelectual (Elhoweris, 2008). El profesorado puede no reconocer el potencial de los estudiantes dotados de familias de bajos ingresos, porque es posible que alcancen niveles inferiores de desempeño que los estudiantes de familias de ingresos altos y pueden necesitar ayuda para el desarrollo de sus potencialidades (VanTassel-Baska, Feng, Quek, & Struck, 2004), llegándose incluso a calificar como dotados con dificultades de aprendizaje (Seeley, 2004).

Por otra parte, el estudio de Castellanos, Bazán, Ferrari & Hernández (2015) señala que la clase social, en concreto el tipo de escuela al que pertenezca el alumnado, hace que sea mayor la probabilidad de ser detectado en una o más áreas de desempeño cuando cursan estudios en escuelas privadas.

El proceso de identificación también parece estar influido por la clase social, donde se diagnostican más estudiantes procedentes de clases sociales más privilegiadas (Hernández & Borges, 2010; Jiménez, Murga, Gil, Téllez & Trillo, 2010).

La identificación se ve dificultada por diversas razones, que les impide manifestar su potencial: dificultades emocionales, junto con un pobre uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para alcanzar altas puntuaciones en pruebas estandarizadas cuyo contenido presenta una fuerte carga sociocultural; baja autoeficacia percibida, lo que les lleva a reflejar un nivel intelectual inferior, o bien carecen de recursos para el fomento del logro, lo que deriva en menores tasas de identificación (Burney & Beilke, 2008; Chaffey & Bailey, 2004).

La clase social parece ser un factor que genera estereotipos en la sociedad (Elhoweris, 2008). En este sentido, hay estudios que han comprobado que los juicios de talento también suelen tener premisas basadas en la

clase (Neumeister, Adams, Pierce, Cassady, & Dixon, 2007) lo que perjudica notablemente al alumnado más capaz que proviene de las clases más desfavorecidas, pues se les asocia con esta concepción negativa.

Una evidencia de estos estereotipos se pone de manifiesto en que las comunicaciones negativas sobre la competencia y la capacidad para tener éxito en las tareas académicas son mucho más frecuentemente dadas a estudiantes de clases bajas que a sus compañeros, pudiendo recibir el mensaje de que los programas para dotados no son apropiados para ellos (Elhoweris, 2008).

Cabe destacar el gran promedio de niños diagnosticados que provienen de entornos con alto nivel formativo, para los que el aprendizaje resulta sencillo y están motivados para tratar de hacer bien las tareas asignadas por el profesor, y que, a menudo, no son realmente dotados, frente a los estudiantes que no cumplen con este estereotipo y que, con frecuencia, son pasados por alto (Abell & Lennex, 1999).

De esta manera, el hecho de que los programas de dotación lo integren en su mayoría estudiantes distribuidos entre la clase social de media a alta puede llevar a la idea errónea de que no se dan casos de dotación en las posiciones más desfavorecidas, lo que refuerza estereotipos y prejuicios (Riedl, 2013). El alumnado procedente de ambientes empobrecidos puede encontrar obstáculos para sentirse aceptados en esos programas específicos, lo que dificulta su permanencia en ellos (Stambaugh & Ford, 2015). Estos estudiantes viven experiencias sociales y psicológicas negativas, lo que influye en sus expectativas relacionadas con el valor de su participación en los programas de superdotación (Grantham, 2004).

Por otra parte, en lo que respecta a las creencias de los progenitores de clases más

desfavorecidas, pueden mostrar desinterés en que sus hijos participen en programas de altas capacidades, debido a la idea de que supone un coste económico o que puede generar cambios negativos en sus vástagos (VanTassel-Baska, Feng, Quek & Struck, 2004).

Cabe concluir, a la vista de la literatura, que se da una escasa representación de personas de una clase social desfavorecida en los programas para altas capacidades (Ford, Grantham, & Whiting, 2008).

Alternativas para reducir la desigualdad

Una vez establecida la evidencia de que la pertenencia a una clase social más desfavorecida tiene un efecto directo en la identificación y posterior respuesta educativa al alumnado de altas capacidades, la literatura consultada también arroja posibles soluciones que ayuden a paliar la desigualdad manifiesta.

En primer lugar, en lo que a la identificación se refiere son numerosos los estudios que se reafirman en la necesidad de emplear instrumentos de evaluación alternativos para estos casos. Se resalta la pertinencia de realizar una identificación holística (Burney & Beilke, 2008), o el empleo de pruebas no verbales (Naglieri & Ford, 2003).

Otro procedimiento creado para posibilitar un diagnóstico que evite las desventajas de los grupos desfavorecidos es la Evaluación Dinámica (Chaffey y Bailey, 2003). Este procedimiento ha sido creado para identificar escolares de altas capacidades pertenecientes a grupos vulnerables. Se estructura en tres fases: evaluación (valoración inicial), intervención (entrenamiento de las habilidades que requiere el instrumento empleado para evaluar) y post evaluación (se pasa de nuevo la prueba inicial), permitiendo así superar

sus carencias mediante el entrenamiento de las habilidades requeridas, que posibilite alcanzar un resultado más fiable. La evaluación dinámica se ha mostrado eficaz para identificar alumnado de altas capacidades en situación de desventaja (Calero, García-Martín & Robles, 2011; Valadez, Borges, Zambrano, Guzmán & Berenice, 2013).

Otras investigaciones señalan algunas estrategias que pueden resultar determinantes para la mejora en la identificación del alumnado más capaz de las clases más desfavorecidas, como es el uso de un programa de los sábados para realizar una intervención temprana, debido a que se han obtenido resultados que corroboran que puede ayudar en el desarrollo de los talentos (Burney & Beilke, 2008).

En este sentido, se parte de los efectos críticos que tiene la pobreza durante los primeros años de vida para sugerir la necesidad de la implantación de programas para preescolar y la infancia, pareciendo que el enfoque más productivo para estos programas es construir un plan de apoyo para cada niño, basado en las fortalezas y debilidades de cada familia (Olszewski & Clarenbach, 2012). Desde otra perspectiva, se pone de manifiesto que un programa de éxito debe hacer énfasis en la educación multicultural (Banks, 1996) y centrarse en el desarrollo de habilidades no cognitivas que mejoran la identificación y retención de estudiantes (Lyster & Niileksela, 2017).

A su vez, otras investigaciones muestran que la aplicación de contenidos curriculares al mundo real, la introducción de tareas de alto nivel apoyadas por modelos de pensamiento y las actividades prácticas integradas, son exitosas para la motivación del estudiantado más capaz que vive una situación de pobreza (Stambaugh & Ford, 2015).

También se ha comprobado que los logros académicos y sociales de estudiantado más capaz de clases desfavorecidas, cuando logran acceder a programas educativos adecuados, son similares a los de sus compañeros con el mismo potencial (Miller & Gentry, 2010).

La resiliencia, entendida como la capacidad de una persona para superar situaciones adversas, se presenta como un factor clave para que, pese a sus limitaciones, un estudiante con alta capacidad en situación de desventaja pueda tener éxito (Burney & Beilke, 2008). A pesar de que la alta capacidad intelectual no es un predictor o requisito para la resiliencia, la capacidad cognitiva es un factor que potencia el desarrollo de la capacidad para afrontar situaciones adversas (Kitano & Lewis, 2005).

Otro recurso interesante lo aporta la familia. Los padres y educadores parecen tener gran peso a través del apoyo académico y social que pueden ejercer en el estudiantado más capaz perteneciente a familias de bajos ingresos (Miller & Gentry, 2010). En esta línea, mientras que la familia en estos casos tiene especial influencia en el terreno académico (Kitano, 2007), la pobreza se presenta como un factor de riesgo importante en la disminución de la participación familiar en las escuelas (Ford & Harris, 1999; citado en Burney & Beilke, 2008). Esto se puede deber a que satisfacer las necesidades básicas (alimentación, vivienda, seguridad) tiene prioridad sobre las necesidades de nivel superior, como la necesidad de logro (Burney & Beilke, 2008).

Se ha observado que las relaciones entre la familia y la escuela varían según la clase social de pertenencia. Mientras que en la clase baja se cree que la educación es responsabilidad de los profesores y el personal escolar, en las clases superiores la

relación es de interacción y se considera que la educación es responsabilidad compartida entre profesorado y progenitores (Lareau, 2000).

De esta manera, los estudios sugieren que el apoyo en el hogar es una variable crítica en el desarrollo del alumnado más capaz de las clases más desfavorecidas. La interacción entre las capacidades internas y oportunidades externas varía cuando se percibe apoyo social, generando un impacto positivo en las percepciones de autoeficacia y logro de estos estudiantes (Dai, Moon & Feldhusen, 1998; VanTassel-Baska et al., 2009).

La literatura señala que ocupar un estatus socioeconómico alto parece potenciar la aparición de niños con altas capacidades, pero cabe plantearse también si es posible que actúe en interacción con otras variables, como la capacidad de los progenitores para transformar sus recursos económicos en oportunidades de estimulación y educación adecuadas (Bornstein y Bradley, 2003).

Aspectos importantes en el seno de la familia y que ayudan a cerrar la brecha entre clases son el fortalecimiento de las familias (Sampson, Morenoff, & Gannon-Rowley, 2002), el afecto y la estabilidad en las relaciones madre-hijo, así como vivir en un barrio con recursos para niños y jóvenes (Leventhal & Brooks-Gunn, 2000), el entrenamiento temprano y contar con el apoyo de la comunidad (Kitano, 2007) o la implantación de programas realizados para las familias más desfavorecidas, atendiendo a la diversidad, dando tutoría e implicando a los progenitores (Moon & Callahan, 2001).

En cuanto al profesorado, se propone la formación en altas capacidades como un elemento clave que aumenta notablemente la precisión y validez de sus juicios (Baraca & Arzola, 2004; Zambrano, Valadez y Borges,

2013), así como establecer qué estándares deberían incorporarse en la formación de estos docentes (Van-Tassel Baska y Jonhsen, 2007).

## DISCUSIÓN

La revisión de la literatura ha puesto de manifiesto una relación positiva entre la clase social y la alta capacidad intelectual, que no solamente conlleva diferencias en cuanto a la inteligencia, sino que también supone una desventaja para este alumnado con respecto a sus oportunidades educativas.

Su carácter perjudicial se sustenta en que los profesores no están debidamente formados para detectar los casos de alta capacidad que surgen en entornos desfavorecidos y, por lo tanto, para este alumnado disminuye la posibilidad de ingresar en los programas específicamente creados para ellos. A ello se suma que, a menudo, se emplean instrumentos de evaluación estandarizados que no son capaces de detectar correctamente el talento en estos casos, por lo que sus resultados reflejan un desempeño inferior del que realmente poseen.

De este modo, en un mundo donde la equidad es un valor fundamental, esto supone un grave problema, ya que niños/as con un gran potencial pueden ver conculcado su derecho a una educación que debe atender a la diversidad. Por ello, el protocolo para la identificación del alumnado más capaz se presenta como un aspecto crítico que debe ser mejorado, de forma que sea competente para detectar el nivel de inteligencia real que poseen las personas, sin que los factores contextuales entorpezcan el proceso.

Ante la gran complejidad que existe para diagnosticar estos casos, la literatura plantea las posibles bases sobre las que poder comenzar a crear una futura respuesta



educativa que asegure el acceso equitativo a los recursos disponibles. Estas alternativas pasan por adoptar estrategias de evaluación del nivel de inteligencia cuya eficacia ha sido comprobada, una formación específica de altas capacidades intelectuales integrada en el currículum formativo de los docentes y la orientación hacia el fomento de la implicación familiar en términos de apoyo, estimulación adecuada y una relación estable con el entorno escolar.

Como conclusión general, los estudios revisados señalan la importancia de la clase social tanto en la identificación como en la posterior intervención educativa. Por tanto, es importante no pasar por alto las soluciones planteadas desde la literatura, de manera que el alumnado más capaz, independientemente de la clase social de procedencia, reciban la formación acorde a sus potencialidades.

En cuanto a las limitaciones del presente estudio, sería recomendable incluir también la variable etnia, porque pese a que está asociada con la clase social, podría estar suponiendo un obstáculo en sí misma para la identificación, dado que las minorías étnicas también están poco representadas (Hernández-Torrano & Tursunbayeva, 2016). Revisar de forma conjunta estas dos variables de contexto puede hacer comprender mejor la amplitud del problema. La carencia de mayor tiempo ha hecho inviable la inclusión de la etnia en esta investigación.

Finalmente, y dado que la clase social es un factor clave, lo que ha provocado que se lleven a cabo gran cantidad de investigaciones, por lo que existe una amplia literatura, lo que hace necesario no solo realizar estudios integradores tal como el aquí planteado, donde se organizan, estructuran y sintetizan los resultados de otros trabajos, que permitan conocer el *estado del arte*, sino también, y desde la base de su interés,

sería muy conveniente hacer el pertinente meta-análisis. Mientras los estudios de recopilación, como el presente, sientan las bases para más estudios empíricos, el meta-análisis hace de la síntesis de datos una investigación sustantiva que aporta un resultado novedoso y esclarecedor (Morales, 1993). Los resultados obtenidos en la presente investigación ponen de manifiesto la importancia del contexto en el desarrollo de las personas de altas capacidades, con lo cual la mayor profundidad que los estudios meta-analíticos aportan, permitirán también clarificar la contribución de otras variables relacionadas.

## REFERENCIAS

- Abell, D. & Lennex, L. (1999) *Gifted Education: Don't Overlook the disadvantaged*. Mid-South Educational Research Association (Ed.). Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, 1-21. Alabama: Obtenido de la base de datos de ERIC.
- Banks, J.M. (editor) (1996). *Multicultural education, transformative knowledge and action*. Nueva York: Teachers College Press
- Borges, A. y Hernández, C. (2010) Entorno escolar del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faisca*, 15(17), 36 – 49.
- Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). The determinants of earnings: A behavioural approach. *Journal of Economic Literature*, XXXIX, 1137-1176.
- Burney, V. H., & Beilke, J. R. (2008). The constraints of poverty on high achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 295-321.

- Burney, V. & Beilke, J. (2008). The Constraints of Poverty on High Achievement. *The Education of the Gifted*, 31(3), 171–197.
- Calero, M. D., García-Martin B. y Robles, M. A. (2011). Learning Potential in High IQ Children: The Contribution of Dynamic Assessment to the Identification of Gifted Children. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 176-181. DOI: 10.1016/j.lindif.2010.11.025
- Castellanos, D., Bazán, A. Ferrari, A. & Hernández, C. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Psicología*, 33, 299-332.
- Chaffey, G.W. & Bailey, S.B. (2004). The use of dynamic testing to reveal high academic potential and underachievement in a culturally different population. *Gifted Educational International*, 18(2), 124-138. DOI: <https://doi.org/10.1177/026142940301800203>
- Dai, D.Y., Moon, S.M., & Feldhusen, J.F. (1998). Achievement Motivation and Gifted Students: A Social Cognitive Perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3): 45–63.
- Duncan, G.J. & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71(1) 188- 196.
- Elhoweris, H. (2008). Teacher judgment in identifying gifted/talented students. *Multicultural Education*, 15, 30-35.
- Farkas, G. (2003) Cognitive Skills and Noncognitive Traits and Behaviors in Stratification Processes. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 541-562.
- Feldman, D.H. & Piirto, J. (2002). Parenting talented children. En M.H. Bornstein, *Handbook of parenting*, (Vol. 5): *Practical issues in parenting* (pp. 195-219). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ford, D. Y, Grantham, T. C., & Whiting, G. W. (2008). Culturally and linguistically diverse students in gifted education: Recruitment and retention issues. *Exceptional Children*, 74, 289-308.
- Ford, D. & Stambaugh, T. (2015). Microaggressions, multiculturalism, and gifted Individuals who are black, hispanic, or low income. *Journal of Counseling & Development*, 93, 192-201.
- García-Cueto, E., Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., y Robles, A. (2013). Evaluación del nivel social en población española: creación de un instrumento de medida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 18(2), 1-11.
- Grantham, T. (2004). Multicultural Mentoring to Increase Black Male Representation in Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 48(3), 232-245. DOI <https://doi.org/10.1177/001698620404800307>
- Hackman, D. A., Farah, M. J., & Meaney, M. J. (2010). Socioeconomic status and the brain: mechanistic insights from human and animal research. *Nature Reviews. Neuroscience*, 11(9), 651–659. <http://doi.org/10.1038/nrn2897>
- Hernández, C., y Borges, A. (2010). Entorno del alumnado de altas capacidades intelectuales frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faisca*, 15 (17), 36-49.
- Hernández-Torrano, D., & Tursunbayeva, X. (2016). Are teachers biased when nominating students for gifted services? Evidence from Kazakhstan. *High Ability Studies*, 27(2), 165-177.
- Herranz, N. (2017). *Elaboración de un Test Adaptativo Informatizado para la medida de la Inteligencia General*

- a través de la Teoría de Respuesta al Ítem*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de La Laguna.
- Herrnstein, R. & Murray, C. (1994). *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. Nueva York: Free Press.
- Jiménez, C., Murga, M. G., Gil, J. A., Téllez, J. & Trillo, M. P. (2010). Hacia un modelo sociocultural explicativo del alto rendimiento y la alta capacidad: Ámbito familiar. *Educación, 21*(13), 125-153.
- Kitano, M (2007). Poverty, Diversity, and Promise. En J. VanTassel-Baska, & T. Stambaugh, (Eds). *Conference proceedings from the National leadership conference on Low-Income Promising Learners*, 31-34. Washington: Publicación conjunta de la Asociación Nacional para niños superdotados, y el centro de educación para superdotados William & Mary.
- Kitano, M.K. & Lewis., R.B (2004). Resilience and coping: Implications for gifted children and youth at risk. *Roeper Review, 27*(4), 200-205. DOI: <https://doi.org/10.1080/02783190509554319>
- Lareau, A. (2000). Home advantage: *Social class and parental intervention in elementary education*. Nueva York: Falmer Press.
- Leventhal T, Brooks-Gunn J. 2000. The neighborhoods they live in: the effect of neighborhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin, 126*, 309-37.
- Lyster, M. & Niileksela, C. (2017). Enhancing Gifted Education for Underrepresented Students: Promising Recruitment and Programming Strategies. *Journal for the Education of the Gifted, 40*(1), 79-95.
- Martínez, J. S. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: Inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación, 7*(2), 449-467.
- Miller, R & Gentry, M. (2010). Developing talents among high-potential students from low- income Families in an Out-of-School Enrichment Program. *Journal of advanced academics, 21*(4), 594-627.
- Moon, T. R., & Callahan, C. M. (2001). Curricular modifications, family outreach, and a mentoring program. *Journal for the Education of the Gifted, 24*, 305-321
- Morales, P. (1993) Líneas actuales de investigación en métodos cuantitativos. El meta-análisis o la síntesis integradora. *Revista de Educación, (300)*, 191-221-
- Naglieri, J.A. & Ford, D.I. (2003). Addressing Underrepresentation of Gifted Minority Children Using the Naglieri Nonverbal Ability Test (NNAT). *Gifted Child Quarterly, 47*(2)155-160. DOI: 10.1177/001698620304700206
- Neumeister, K. L. S., Adanms, C. M., Pierce, R. L., Cassady, J. C., & Dixon, F. A. (2007). Fourth-grade teachers' perceptions of giftedness: Implications for identifying and serving diverse gifted students. *Journal for the Education of the Gifted, 30*, 479-499.
- Nisbett, R. E. (2009). *Intelligence and how to get it: Why schools and cultures count*. New York, NY: Norton.
- Olszewski, P. & Clarenbach, J (2012). *Unlocking Emergent Talent: supporting high achievement of low-Income high-Ability students*. Washington DC: National Association for Gifted Children.

- Pérez, L. (2004) Superdotación y familia. *Fáisca*, (11), 17-36.
- Peters, S & Gentry, M. (2012) Group-specific norms and teacher-rating scales: Implications for underrepresentation. *Journal of Advanced Academics*, 23, 125-144.
- Pfeiffer, S. (2015) *Essentials of Gifted Assessment (Essentials of Psychological Assessment)*. Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.
- Riedl, J (2013). Gifted education as a vehicle for enhancing social equality. *Roeper Review*, 35, 115–123.
- Sampson, R. J., Morenoff, J. D., & Gannon-Rowley, T. (2002). Assessing “neighborhood effects”: Social processes and new directions in research. *Annual Review of Sociology*, 28, 443–478.
- Sánchez-Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula Abierta*, 38(2), 53-64.
- Seleey, K. (2004). Gifted and Talented Students at Risk. *Focus on exceptional children*, 37(4), 1-8.
- Stambaugh, T. y Ford, D.Y. (2015). Microaggressions, multiculturalism, and gifted individuals who are black, hispanic, or low income. *Journal of Counseling & Development*, 93, 192-201.
- Valadez, M. Borges, A & Zambrano, R. (2017). La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad*, 4(7), 15-26.
- Valadez, M.D. Borges, A. Flores, A. Zambrano, R Guzmán, Y. & Berenice, A. (2013) Evaluación dinámica de Coolabah a niños en riesgo social con alta capacidad intelectual. *Revista de Investigación y Divulgación en Psicología y Logopedia*, 1, 9-11.
- VanTassel-Baska, J., Feng, A., Quek, C., & Struck, J. (2004). A study of educators’ and students’ perceptions of academic success for underrepresented populations identified for gifted programs. *Psychology Science*, 46(4), 363-378.
- Vantassel-Baska, J. y Johnsen, S. (2007). Teachers Education Standards for the Field of Gifted Education: A Vision of Coherence for Personnel Preparation in the 21st Century. *Gifted Child Quarterly*, 51, 182-205.
- VanTassel, J. Xuemei, A. Dingle, J. Quek, C & Chandler, K. (2009). Academic and affective profiles of low-income, minority, and twice-exceptional gifted learners: The role of gifted program membership in enhancing Self. *Advanced Academics*, 20(4), 702-739.