

Conocimientos y Mitos sobre Altas Capacidades

Josué Pérez Tejera*, África Borges del Rosal* y Elena Rodríguez Naveiras*

*Universidad de La Laguna

jperez.psicologia@outlook.es

RESUMEN

El conocimiento adecuado sobre el alumnado de altas capacidades por parte de la población resulta complicado en la medida en que existe un intenso debate a nivel científico entre numerosas definiciones y propuestas teóricas diferentes, que pueden favorecer la persistencia de mitos generando confusión. Los mitos sobre altas capacidades son habituales e influyen en la percepción, el conocimiento, el diagnóstico y la intervención educativa sobre estos alumnos. El presente estudio valora el grado de conocimiento sobre las altas capacidades, atendiendo a la presencia de mitos, y contrasta si éste puede verse influido por el nivel de estudios, el conocimiento que los participantes informan tener sobre las altas capacidades y el diagnóstico propio o de un familiar. La muestra está constituida por 252 personas. Los resultados muestran un porcentaje de acierto elevado además de la influencia del nivel de estudios y el conocimiento informado por los participantes, no habiendo diferencias en conocimientos entre el grupo con diagnóstico propio o de un familiar frente a los que no tienen diagnósticos de altas capacidades cercanos.

Palabras clave: *altas capacidades, mitos, superdotado, inteligencia, modelos.*

Knowledge and Myths about High Abilities

Suitable knowledge in society about students with high intellectual abilities becomes complicated because there is an important scientific issue between several definitions and theoretical models which can bring on the maintenance of myths, creating confusion. Myths about giftedness are habitual and affect perception, knowledge, diagnostic and educative intervention for these students. This work evaluates the knowledge grade about high abilities, measured in myths, and contrasted the relation between the study level, the informed knowledge about giftedness and the contact with high abilities. The sample consists of 252 participants. Results show a high percentage of right answers and the influence of the study level and the informed knowledge. There were not differences between the group of contacts with high abilities and people without contact with giftedness.

Key words: *high abilities, myths, gifted, intelligence, models.*

La existencia de mitos y falsas creencias sociales resulta casi una característica inherente a la especie humana. En general, los mitos y creencias erróneas suelen aparecer en diversas áreas de estudio, sea cual sea el campo específico, llevando a la formación de estereotipos, con factores tanto físicos o externos, como internos, tales como personalidad, motivación, etc. (Campbell, 1967). No es de extrañar, por tanto que tales estereotipos aparezcan en tanta variedad de campos, debido a que este fenómeno de categorización introduce orden y simplifica la percepción de la realidad (Tajfel y Turner, 1979). Estereotipar significa asociar un conjunto simple de ideas sencillas a una categoría, atribuyendo un conjunto de ideas a grupos de personas (Pintado, 2005).

El campo de estudio de las altas capacidades no es una excepción, pues esta temática ha suscitado un gran interés tanto por sus consideraciones prácticas y educativas como desde el punto de vista de la investigación. La gran literatura no va acorde con una concepción clara de la alta capacidad, enfrentándose de esta manera a dos problemas, las controversias a nivel teórico sobre la definición del concepto y los mitos sobre la superdotación.

La definición del concepto de alta capacidad ha provocado intensos debates a nivel teórico, debido a que ha experimentado un claro cambio en las últimas décadas, al pasar de considerar la superdotación como un constructo unidimensional basado en el cociente intelectual (CI), a proponer la existencia de diferentes tipos de talentos en áreas más concretas, provocando diversas controversias (Sastre y Domenech, 1999; Tourón, 2004). El producto de este debate se cristaliza en una acumulación de propuestas que, lejos de arrojar luz sobre el concepto,

aumentan la confusión en torno a la superdotación.

Partiendo de esta idea, los principales modelos teóricos de la inteligencia que se han mantenido a lo largo del siglo XX han sido clasificados tradicionalmente, según señala Meili (1986), en modelos de la inteligencia monolítica, la factorialista y la jerárquica. Por su parte, Mönks y Mason (2000) proponen la siguiente clasificación de modelos: los de orientación genética, también llamados innatistas, los cognitivos, basados en el rendimiento y los sistémicos o socioculturales.

Los genéticos o innatistas consideran el talento como algo que es independiente del entorno, entendiéndolo como un rasgo estable en el individuo. Dentro de este grupo los más representativos son el modelo unidimensional del factor g de Terman (1925; citado en Borges y Hernández-Jorge, 2006) y el multidimensional de Gardner (1994) basado en la presencia de Inteligencias Múltiples, donde se propone la existencia de diferentes inteligencias específicas (matemática, musical, social, etc.). Según este planteamiento, cada individuo puede destacar en alguna inteligencia o en varias. Este modelo ha cobrado mucha relevancia, a pesar de la falta de apoyo empírico.

Por otro lado, y enmarcado también en la concepción fundamental de la inteligencia subyacente y definiendo operativamente la superdotación por lo que la persona puede hacer, Rost (2016) recupera en su propuesta la relevancia del factor g , apoyado en una potente investigación longitudinal de casi 30 años, con una muestra de 7.023 participantes. El estudio incorpora variables de carácter socio-afectivo, como personalidad, autoconcepto y ajuste, además del CI. Los resultados obtenidos muestran que los alumnos más capaces tienen un

mayor avance a nivel cognitivo, pero no muestran diferencias significativas a nivel emocional frente a un grupo control. En otro estudio, realizado con alumnos de 10 años, se observó que la inteligencia correlacionaba de forma positiva con variables como el ajuste psicosocial, la estabilidad emocional o la popularidad (Czeschlik y Rost, 1995).

En contraposición a éstos, los modelos cognitivos conciben la inteligencia como un producto de la cognición, centrandose su interés sobre el funcionamiento y la gestión de los procesos y estrategias mentales en la resolución de tareas intelectuales. El autor más representativo de estos modelos es Sternberg (1985), con su teoría Triárquica. Más recientemente plantea un modelo todavía más complejo, en el que se incluye la creatividad para generar ideas, la inteligencia analítica para evaluar su calidad, la inteligencia práctica para llevarlas a cabo y convencer a otros de su valor, y la sabiduría para asegurar que todo lo anterior se usa para el bien común (Sternberg, 2003).

Los modelos llamados de rendimiento, por su parte, se basan en la demostración o cristalización de la alta capacidad en un desempeño elevado. No bastaría con la medición del CI, sino que se hace necesaria la implicación de variables como la motivación o la creatividad. Los autores más representativos de estas propuestas son el de Renzulli (1978) con su modelo de los Tres Anillos y el Modelo Diferenciado de la Superdotación y el Talento de Gagné ((2004, 2009, 2012), donde distingue entre ambos términos, pues mientras que el primero alude a contar con una habilidad natural, aptitud, en al menos un área, de forma que sitúa al individuo por encima del 90% de sus pares normativos, el talento hace referencia al grado en que la persona desarrolla y entrena esas habilidades, al menos en un área, hasta

conseguir estar entre el 10% de sus pares activos en esta área en concreto.

Por último, los modelos sistémicos otorgan gran relevancia a la influencia contextual, social y ambiental, llegando a proponer que la superdotación podría depender de un determinado contexto, lo que incluiría variables muy diversas, como los factores ambientales, familiares, etc. En general, proponen que es necesaria la interacción favorable entre los factores personales y los sociales-contextuales para el desarrollo de la alta capacidad. Los principales modelos propuestos en este campo estarían representados por Tannenbaum (1997) con su modelo de coalescencia (interacción de todos los factores mencionados anteriormente), donde es necesaria esta interacción, o el modelo del Mönks y Van Boxtel (1992), que añade la triada social (familia, colegio y los compañeros o amigos).

Se puede observar que la literatura especializada muestra cómo a lo largo de los años el concepto de superdotación y talento ha ido evolucionando en relación con los modelos de inteligencia, de su funcionamiento cognitivo, o incluso con el desarrollo de los instrumentos de medida, ya que, también, tras los diferentes enfoques de la inteligencia pueden encontrarse planteamientos teóricos generales que dan sentido y validez a las diferentes concepciones de inteligencia (Genovard y Castelló, 1990). Así, persisten diversas controversias aún por resolver, tales como si existe una o varias inteligencias y de qué tipo, o la relación con la creatividad (Gardner 1994, 1999; Herranz y Borges, 2016; Jauk, Benedek, Dunst y Neubauer, 2013; Nussbaum y Silvia, 2011; Sternberg, 2000), la importancia del CI y el factor g o la consideración de la inteligencia como una capacidad innata o adquirida (Ceci, 1996; Sternberg y Grigorenko, 1997). En torno al

factor g es especialmente recomendable el reciente artículo de (Warne, 2015).

Dada la gran variedad de conceptos y modelos no resulta extraño, por tanto, la existencia de mitos que la población general tiene sobre este alumnado, tema tratado anteriormente (Borges y Hernández-Jorge, y Rodríguez-Naveiras, 2009). Y lo que es más importante, la persistencia de estos mitos mantenidos sobre las altas capacidades no favorece un conocimiento adecuado del colectivo, influyendo en último término en la identificación y diagnóstico de estos niños en la escuela (Borges, 2017), debido a las implicaciones que tiene la falta de unificación del concepto de inteligencia y la confusión que existe en torno a los modelos teóricos (Sternberg y Detterman, 1994).

Estas concepciones erróneas se pueden clasificar en estos grupos:

1-Mitos relacionados con el aspecto académico: creencias relativas al entorno escolar, que engloba tanto la idea de que su rendimiento académico es siempre superior al resto, como el pensar que no necesitan una educación especializada (Azevedo y Metrau, 2010; Moon, 2009). Los problemas de bajo rendimiento, relativamente comunes en este alumnado, contradicen este mito (Richert, 1991; Seeley, 1993; Snyder y Linnenbrink-Garcia, 2013).

2-Mitos relacionados con la adaptación personal y social: ideas sobre el ajuste social de estos alumnos, englobando aquí los problemas personales relacionados con el ajuste personal y social (Azevedo y Metrau, 2010) y la popularidad de estos niños entre sus iguales. La inexactitud de este mito ha sido ampliamente demostrado, desde los estudios de Terman (1925, 1959), hasta otros más recientes (Bain y Bell, 2004;

Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; Norman, Ramsay, Roberts y Martray, 2000). Otro mito común es que son impopulares y que tienen pocas relaciones interpersonales, lo cual ha sido también rebatido (Czeschlik y Rost, 1995; Díaz-Cabrera, 2004; González-Peña, Lorenzo, Borges y Hernández-Jorge, 2009).

3-Mitos relacionados con aspectos físicos y personales: creencias sobre las características físicas y personales de estos niños, incluyendo la salud, tales como considerarlos débiles y enfermizos (Riba y Extremiana, 1998), y poco proclives a la actividad física.

4- Mitos relativos a la naturaleza de la superdotación y las altas capacidades, como el carácter innato de la superdotación, o considerándolo un rasgo estable (Soriano y Castellanos, 2016) o igualar superdotación a alta inteligencia (Borland, 2009), lo cual contrasta la concepción relativa a que superdotación y talento se sustentan en el desarrollo de las capacidades (Tourón, 2004).

Sin embargo, y a pesar de la investigación científica cuestiona las ideas preconcebidas señaladas, no hay evidencias de que el conocimiento sobre altas capacidades en la sociedad sea el adecuado, que se agrava ante la profusión de modelos, como se ha mostrado previamente. La familia, en ocasiones, recibe el diagnóstico de alta capacidad de muy diversas maneras, llevándolos muy frecuentemente a la necesidad de formarse (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2006; Pérez, 2004).

La presente investigación pretende analizar si estos mitos sobre los alumnos con altas capacidades persisten o no, y si tales ideas erróneas pueden verse influidas por una mayor relación con personas de este colectivo (ser superdotado-tener familiar superdotado

o no conocer a nadie), el conocimiento que se tiene en torno a ello (bajo o moderado-alto), o bien por la formación que tenga la persona entrevistada (universitarios o no universitarios), hipotetizándose que habrá mayor certeza en las respuestas cuando se tiene relación con alumnado de altas capacidades, se tiene mayor conocimiento sobre el tema o mayor formación.

MÉTODOS

Participantes

La muestra del estudio está constituida por un total de 252 participantes, de los cuales un 60,3 % mujeres, cuyas características en cuanto a edad, sexo y nivel educativo se presentan en la tabla 1.

Tabla 1. Descripción de la muestra por edad y sexo.

Sexo	N	Media de edad	Desv. Típica
Hombres	100	40,35	1,238
Mujeres	152	39,48	1,104
Total	252	----	----

El procedimiento usado para la selección de la muestra fue el muestreo de conveniencia.

Instrumento

1-Cuestionario de mitos sobre altas capacidades: Este cuestionario es una adaptación del Cuestionario de mitos y estereotipos ACIS (Fernández-Molina y Castro-Zamudio (2011). Consta de 19 ítems o afirmaciones relacionadas con las altas capacidades, ante las que los participantes deben señalar si las consideran verdaderas o falsas. Además, fueron incorporadas 7 preguntas sociodemográficas y relacionadas con el conocimiento previo de las altas capacidades (edad, sexo, profesión, nivel de estudios y diagnóstico, familiar o personas cercanas diagnosticadas, grado de conocimiento sobre el tema). La puntuación máxima para el test es de 19 puntos, lo que significaría la ausencia total de mitos. Se puntúa la respuesta acertada.

Procedimiento

Se envió el cuestionario a través de correo electrónico y redes sociales, de forma masiva, al mayor número posible de personas, solicitando su participación voluntaria en el mismo. Por otro lado, se recogieron datos del cuestionario en formato de lápiz y papel con participantes voluntarios. En total se recogieron 252 respuestas, 202 por correo electrónico y 50 en la versión en papel.

Análisis de datos

Para calcular la fiabilidad, se halló el coeficiente alfa de Cronbach. Para determinar la existencia de diferencias entre los participantes en función del nivel de estudio, conocimiento de altas capacidades o presencia de alguien cercano con alta capacidad, se realizaron contrastes de t de Student, determinando el tamaño del efecto con la g de Hedges (Hedges y Olkin, 1985). Los análisis se llevaron a cabo con el programa de análisis estadístico SPSS, en su versión 17.0.

RESULTADOS

En primer lugar, se calculó la fiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, cuyo valor fue de 0,70, por lo que es necesario tomar los resultados obtenidos con cautela.

Para determinar qué mitos son más frecuentes, se calculó la frecuencia de respuesta de los participantes, que se recoge en la tabla 2. Dado que se ha puntuado basándose en que la afirmación sea correcta,

una baja puntuación apunta a la existencia de mitos. Las afirmaciones que menos se han acertado son los ítems 2, 5 y 10, y que se corresponden con la tipología señalada antes: la naturaleza de la superdotación, el ajuste personal y social y lo relativo a su rendimiento y logros.

No obstante, el porcentaje de aciertos es alto, ya que se aciertan la mitad de los ítems en un porcentaje superior al 80%.

Tabla 2. *Porcentaje de acierto en cada afirmación.*

Mitos	% acierto
1. Los niños/as con altas capacidades se definen por tener un cociente intelectual (CI) alto, por encima de 130.	79,8
2. La superdotación es totalmente innata.	55,2
3. Crear programas especiales para niños/as superdotados o trabajar de manera distinta con ellos es un error, estamos impidiendo que se desarrollen a un ritmo normal.	82,5
4. Los niños/as con altas capacidades obtienen rendimientos académicos altos.	77,4 59,1
5. Los niños/as superdotados suelen ser raros y presentar problemas de desadaptación social.	90,5
6. Existe una gran diversidad dentro del campo de la superdotación intelectual, los niños son muy heterogéneos.	96,0
7. Los niños/as superdotados son buenos en todo.	80,2
8. Los niños/as superdotados, en especial los más destacados, llegan a ser adultos eminentes y creativos.	77,8
9. Los niños/as superdotados tienen un alto rendimiento escolar y mejores calificaciones.	66,7
10. Los niños/as superdotados tienen capacidad, recursos intelectuales, sociales y de personalidad para alcanzar sus objetivos por sí mismos.	92,9
11. Los niños/as superdotados intelectualmente deben ser atendidos por profesores superdotados.	77,0
12. La atención a los alumnos/as superdotados es razonable, pero debe posponerse hasta que otras necesidades importantes del sistema educativo estén cubiertas.	74,2

13. Es muy fácil detectar a los superdotados/as, se les nota desde pequeños.	77,8
14. Los niños/as superdotados suelen ser más patosos y poco hábiles en actividades deportivas.	94,8
15. Los niños/as superdotados suelen ser más débiles y enfermizos.	88,9
16. Los niños/as superdotados solo se relacionan con niños/as de más edad.	92,9
17. A los niños/as superdotados hay que frenarlos para que sean iguales a los demás y evitarles problemas de adaptación social.	89,3
18. Los niños/as superdotados son líderes.	90,9
19. Un alto cociente intelectual (CI) asegura el éxito académico y profesional.	

Para responder a las hipótesis anteriormente. En la tabla 3 se muestran planteadas se realizaron tres contrastes de t de tamaño muestral, media y desviación típica Student, analizando la puntuación en el test para cada uno de los contrastes mencionados, de mitos de los diferentes grupos propuestos así como el tamaño del efecto.

Tabla 3. *Diferencias de medias en las variables consideradas*

	N	Media	DT	t	gl	p	g
Nivel académico							
No Universitarios	65	14,18	2,89	-4,21	250	0,001	0,66
Universitarios	187	15,87	2,43				
Diagnostico propio o familiar							
Si	127	15,76	2,57	1,931	250	0,55	--
No	125	15,11	2,72				
Conocimiento de superdotación y alta capacidad							
Bajo	130	14,92	2,81	3,23	250	0,001	0,41
Moderado - alto	122	15,98	2,38				

Como se puede observar, mientras que tener altas capacidades frente a quienes no los tienen, o sus allegados, no presenta diferencias significativas, el conocimiento es mayor entre los universitarios y quienes dicen tener conocimientos sobre altas capacidades intelectuales.

DISCUSIÓN

Resulta importante señalar, como se apuntó anteriormente, que la principal limitación de este estudio es la baja fiabilidad del test, por lo que los resultados deben ser considerados con cautela y como una primera aproximación al tema, siendo imprescindible mejorar la calidad del instrumento, como puede ser el incluir más ítems, de los cuales haya un equilibrio entre falsos y ciertos, así como cambiar la escala de respuesta a una tipo Likert, que favorezca la precisión en la medida.

Lo primero que cabe resaltar es que, frente a lo que a primera vista se ha puesto de manifiesto en la literatura, referente a que el tema de la superdotación y las altas capacidades es poco conocido y se ve afectado por concepciones erróneas (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2009), los resultados muestran que existe un buen conocimiento sobre el particular, pues en la mayoría de las afirmaciones presentadas los informantes responden de forma acertada. De todos los mitos presentados a los participantes, los que han aparecido con más fuerza se corresponden con la idea errónea del desajuste social, la naturaleza innata de la superdotación, así como al logro autónomo de objetivos.

De las tres ideas erróneas más compartidas, resulta importante destacar la importancia del mito del desajuste social por

su efecto práctico, pues no es extraño que algunos progenitores reciban con miedo el diagnóstico de altas capacidades de sus hijos, probablemente influidos por el mito de que una mejor dotación intelectual se relaciona de manera directa e indudable con una peor adaptación personal y social (Pérez, 2004).

Por otro lado, los resultados han permitido confirmar dos de las hipótesis planteadas. Así, el nivel de estudios guarda relación con la presencia de mitos, siendo este contraste el que ha obtenido un tamaño del efecto mayor, poniendo de manifiesto que un mayor nivel académico parece relacionarse con un conocimiento más adecuado sobre altas capacidades. Este resultado, que se parece lógico desde el punto de vista intuitivo, debe contemplarse como un primer acercamiento, pues no es común este tipo de comparación en la literatura. En cambio, en los estudios con profesorado, donde se podría suponer un mayor conocimiento de la realidad de este alumnado, se pone de manifiesto la presencia de desconocimiento y mitos (Bauson y Preckel, 2013, 2016; Cárdenas, 2011; Moon y Brighton, 2008). Por tanto, esta diferencia en las concepciones de las altas capacidades en función del nivel educativo de los participantes debe contrastarse en estudios posteriores.

Además, quienes dicen tener un conocimiento entre moderado y alto sobre el particular también puntúan más alto que quienes confiesan poco conocimiento, habiendo coincidencia entre el conocimiento informado y el conocimiento medido en mitos. Quizás la explicación radique en la gran capacidad de difusión de información en la sociedad tecnológica de hoy en día, donde se puede consultar con relativa rapidez cualquier tema. Desde hace algún tiempo se puede observar una mayor difusión de información sobre las altas capacidades

en contraste con épocas anteriores (Alencar, 2001). Sin embargo, un exceso de información no siempre es sinónimo de conocimiento y en más este tema concreto. Es necesario por tanto delimitar las etiquetas de altas capacidades, para contar con estructura orientadora del modelo y las estrategias de identificación de este colectivo (Rayo, 2001).

Se revela interesante o llamativo el resultado obtenido en el contraste por diagnóstico-superdotación, al no encontrarse diferencias significativas entre los participantes que son superdotados o tiene familiares superdotados y las personas que no han tenido contacto directo con las altas capacidades. Se podría concluir entonces que el contacto directo o la vivencia de la superdotación no parecen modificar las creencias o ideas erróneas sobre estas personas, como se propone en la tercera hipótesis planteada, esperándose menos mitos en el grupo de personas superdotadas o con familiares superdotados, asumiendo un mayor conocimiento en este grupo. No parece justificado este resultado, ya que las personas con altas capacidades y sus progenitores suelen informarse sobre el particular. Sin embargo y como ya se ha mencionado anteriormente, la fiabilidad del test no es muy elevada, por lo que es imprescindible replicar este estudio con un instrumento con mayor bondad psicométrica.

Finalmente, y a modo de conclusión, es necesario realizar más investigación que apoye o no los diferentes modelos de inteligencia y altas capacidades en busca de una parsimonia que se presupone en el ámbito científico. Actualmente los expertos conciben la superdotación desde una perspectiva mucho más amplia que hace sólo unas décadas (Gagné, 2012; Renzulli, 2005; Sternberg 2003; Warne, 2016), y en las diferentes definiciones y modelos

actuales se introducen dimensiones como la creatividad, la motivación, el autoconcepto, la capacidad de liderazgo y la capacidad física, la socialización, así como factores no intelectivos y fortuitos y características cognitivas que, lejos de aclarar el concepto y favorecer el conocimiento de estos alumnos, podrían estar favoreciendo el mantenimiento de estos mitos al no aportar una concepción unívoca.

REFERENCIAS

- Alencar, E. M. L. S. (2001). *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Azevedo, S. M. L. D. y Mettrau, M. B. (2010). Altas habilidades/superdotação: mitos e dilemas docentes na indicação para o atendimento. *Psicologia: ciência e profissão*, 30(1), 32-45.
- 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.
- Baudson T.J. y Preckel, J. (2013). Teachers' implicit personality theories about the gifted: an experimental approach. *School Psychology Quarterly*, 28(1), 37-46. DOI: 10.1037/spq0000011
- Borges, A. (2017). Programas de intervención para alumnado de Altas Capacidades. En G. López-Aymes, A.J., Moreno, A. Montes-de-Oca-O'Reilly, y L. Manríquez, *Atención a la diversidad y educación inclusiva cuestiones teóricas y prácticas* (pp. 211-230). México: Fontamara.
- 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. (2006). Comportamientos parentales en familias con superdotados. *Faisca*, 11(13), 48-58.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2009). Superdotación y altas capacidades, tierra de mitos. *Revista de Investigación para Alumnos de Psicología y Logopedia*, 3, 1-11.
- Borges, Á., Hernández-Jorge, C., y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
- Borland, J. H. (2009). *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 236-238.
- Campbell, D. T. (1967). Stereotypes and the perception of group differences. *American Psychologist*, 22(10), 817-829.
- Cárdenas, C. (2011). Concepciones de los maestros del Instituto Técnico Marco Fidel Suárez de la ciudad de Manizales, frente a las capacidades excepcionales. *Plumilla Educativa*, (8), 283-296.
- Ceci, S. J. (1996). *On intelligence*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Czeschlik, T. y Rost, D. H. (1995). Sociometric types and children's intelligence. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(2), 177-189
- Díaz Cabrera, L. (2004) *El mundo del superdotado: Los compañeros del aula*. Tesis de licenciatura. Universidad de La Laguna.
- Fernandez y Castro. (2011). *Cuestionario de mitos y estereotipos ACIS*. Universidad de Málaga.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15, 119-147.
- Gagné, F. (2009). *Modelo diferenciador de dotación y talento*. Recuperado de http://www.talented.cl/pdfs/MDDT_20.pdf
- Gagné, F. (2012). Construire le talent sur l'assise de la douance: survol du MDDT 2.0. ANAE. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, (119), 409-417.
- Gardner, H. (1994) *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: BasicBook.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Genovard, C. y Castelló, A. (1990). *El límite superior. Aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual*. Barcelona: Pirámide.
- Hedges, L.V. y Olkin, I. (1985). *Statistical methods for meta-analysis*. New York: Academic Press.
- Herranz, N. y Borges, A. (2016). Análisis del nivel de verbal en adolescentes en función de su Inteligencia. *Talincrea. Talento, inteligencia y creatividad*, 3(2), 60-72.
- Jauk, E., Benedek, M., Dunst, B., y Neubauer, A.C. (2013). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41(4), 212-221. DOI:10.1016/j.intell.2013.03.003
- Kiguel, A., Rodríguez-Naveiras, E., Borges, A., Hernández-Jorge, C., González-Peña, P. y Montero, R. (2007). *Are high ability children accepted by peers?* World Council for Gifted and Talented Children, 17th Biennial World Conference. Warwick, (Gran Bretaña).
- Meili, R. (1986). *La estructura de la inteligencia. Análisis factorial y psicología del pensamiento*. Barcelona: Herder.
- Mönks, F.J. & Mason, E. J. (2000). *Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research*. En K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg y R. F. Subotnik

- (Eds.) *International Handbook of Giftedness and Talent (2nd Edition)* (pp. 141-155). Oxford: Pergamon.
- Mönks, F. J. y Van Boxtel, H. W. (1992). General, social and academic self-concepts of gifted adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 21, 169-186.
- Moon, S. M. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276.
- Moon, T. R., y Brighton, C. M. (2008). Primary teachers' conceptions of giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*, 31(4), 447-480.
- Nussbaum, E. C. y Silvia, P. J. (2011). Are intelligence and creativity really so different? Fluid intelligence, executive processes, and strategy use in divergent thinking. *Intelligence*, 39(1), 36-45.
- 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.
- Pérez, L. (2004). Superdotación y familia. *Faisca*, 11, 17-36.
- Pintado, M.D. (2005). Prejuicios y estereotipos: un replanteamiento de su uso y utilidad como mecanismos sociales. *Revista de educación*, XXI, 13-24.
- Rayo Lombardo, J. (2001). *Quiénes y cómo son los superdotados. Implicaciones familiares y escolares*. Madrid: EOS.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi delta kappan*, 60, 180-184
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness. A developmental model for promoting creative productivity. En Sternberg R. J. y Davidson J. E. (eds.). *Conceptions of giftedness*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Riba, S. S., y Extremiana, A. A. (1998). El conocimiento de la superdotación en el ámbito educativo formal. *Faisca: revista de altas capacidades*, (6), 3-25.
- 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.
- Rost, D.F. (2016, mayo). Giftedness: A risk or protective factor for the psychosocial development? Selected findings from the Marburg Giftedness Study. Congreso Internacional, ANEIS. Coimbra, Portugal.
- Sastre, S. y Domenech, M. (1999). La identificación diferencial de la superdotación y el talento. *Faisca*, 7, 23-49.
- Soriano, E.I, y Castellanos, D. (2016). Naturaleza de las concepciones que tienen los padres acerca de las aptitudes sobresalientes y su desarrollo en dos contextos socioculturales del Estado de Morelos, México. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1(1), 205-212.
- 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*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2000). Wisdom as a Form of Giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 44(4), 252-261.
- Sternberg, R. J. (2003). Construct validity of the theory of successful intelligence. En R. J. Sternberg, J. Lautrey y T. Lubart (eds), *Models of intelligence. International perspectives*. Washington: American Psychological Association.

Sternberg, R. J. y Detterman. (1994). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Pirámide

Sternberg, R. y Grigorenko, E. (1997). *Intelligence, heredity and environment*. New York: Cambridge University Press.

Snyder, K. E., y Linnenbrink-Garcia, L. (2013). A developmental, person-centered approach to exploring multiple motivational pathways in gifted underachievement. *Educational Psychologist*, 48(4), 209-228.

Tajfel, H. y Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. En W. G. Austin y S. Worchel. *The Social Psychology of Intergroup Relation* (pp .33-47). Monterrey, CA: Broods Cole.

Tannenbaum, A. J. (1997). The meaning and making the giftedness. In N. Colangelo y G. A. Davis. *Handbook of gifted education*. (2ª Ed.), (pp.27-42). Boston: Allyn and Bacon.

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.

Touron, J. (2004). De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. En C. Jiménez (coord.) *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad* (pp. 369-400). Madrid: Pearson Educación.

Warne, R. T. (2016). Five reasons to put the g back into giftedness: An argument for applying the Cattell–Horn–Carroll theory of intelligence to gifted education research and practice. *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 3-15. DOI: 10.1177/0016986215605360