

## Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática

Antonio Algaba-Mesa<sup>1</sup> y Tatiana Fernández-Marcos<sup>2\*</sup>

<sup>1</sup> Fundación María Jesús Álava Reyes

<sup>2</sup> Centro de Psicología Álava Reyes y Universidad Autónoma de Madrid

**Resumen:** El objetivo de la presente revisión es explorar la investigación reciente sobre las características socioemocionales de niños y adolescentes con altas capacidades intelectuales. Se analizó la literatura existente desde 2009 hasta 2019, mediante una búsqueda realizada en Pubmed, Web of Science, Google Académico, el buscador bibliográfico Sapiens y PsycInfo. Se seleccionaron 14 estudios para su revisión. Sus resultados muestran una tendencia, en menores con alta capacidad, a un estado de ánimo deprimido, baja autoestima y perfeccionismo desadaptativo. En cuanto a sus habilidades sociales y ansiedad percibida, los resultados obtenidos son contradictorios en los distintos estudios. Los resultados obtenidos ayudan a orientar el diseño de programas de evaluación e intervención, dirigidos a fortalecer habilidades que contribuyen a su adaptación, bienestar y a prevenir problemas psicológicos.

**Palabras clave:** Altas Capacidades; Características Socioemocionales; Revisión Sistemática.

## Socio-emotional characteristics of gifted children and adolescents: A systematic review

**Abstract:** The aim of this review is to explore recent research on the socio-emotional characteristics of gifted children and adolescents. The existing literature from 2009 to 2019 was analyzed through a search carried out in Pubmed, Web of Science, Google Scholar, Sapiens and PsycInfo. 14 studies were selected for review. The results showed depressed mood, low self-esteem, and maladaptive perfectionism in gifted children. Regarding their social skills and perceived anxiety, the results obtained are contradictory according to the different studies. More studies are needed to provide evidence. The results obtained help guide the design of assessment and intervention programs for strengthening skills that contribute to gifted children's adaptation, well-being, and to preventing psychological problems.

**Keywords:** Gifted; Socio-emotional Characteristics; Systematic Review.

La alta capacidad es un fenómeno multidimensional que se manifiesta de distintas formas y en diferentes niveles de inteligencia. Sus definiciones están cada vez más relacionadas con la importancia del entorno y de las variables de corte psicosocial, ya que evoluciona a lo largo del desarrollo vital como resultado de la interacción entre las capacidades innatas y el apoyo apropiado (Tourón, 2020).

Algunos autores la definen como la manifestación del rendimiento que se encuentra en el extremo superior de la distribución en un dominio de talento específico, como un proceso de desarrollo en el que, en las primeras etapas, el potencial es la variable clave y en etapas posteriores, el rendimiento es la medida de la alta capacidad. Tanto las variables cognitivas como las psicosociales desempeñan un papel esencial en su manifestación en cualquiera de los estadios del desarrollo, son maleables y necesitan ser cultivadas (Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrel, 2015).

Recibido: 24/09/2020 - Aceptado: 15/12/2020 - Avance online: 11/01/2021

\*Correspondencia: Tatiana Fernández Marcos.

Centro de Psicología Álava Reyes y Universidad Autónoma de Madrid.

Dirección: 28033, Madrid, España.

E-mail: [tfernandez@alavareyes.com](mailto:tfernandez@alavareyes.com)

En línea con la identificación de otras características propias que definieran la alta capacidad, además de la inteligencia, Dabrowski (1966) desarrolló el concepto de sobreexcitabilidad y proporcionó un marco para la forma en que los individuos con altas capacidades experimentan el mundo. A lo largo del crecimiento, la inteligencia unida a sobreexcitabilidades predecía un desarrollo superior. Identificó cinco áreas de sobreexcitabilidad: psicomotora, sensual, intelectual, imaginativa y emocional (Dabrowski, 1966).

Debido a las sobreexcitabilidades, la alta capacidad puede simular otros problemas en los aspectos social y emocional. Por ejemplo, la sobreexcitabilidad emocional puede exhibirse como reacciones intensas a situaciones (ansiedad / depresión) o cambios de humor extremos (Trastorno Bipolar) (Murdock-Smith, 2013). La sobreexcitación emocional se caracteriza por preocupación por los demás, timidez, miedo, ansiedad, dificultad para adaptarse al entorno e intensidad de los sentimientos (Tucker y Haferstein, 1997). Se ha hallado que los estudiantes con alta capacidad exhiben más miedo que sus otros compañeros (Lamont, 2012), siendo sus principales temores la guerra, la violencia, la muerte y la enfermedad (Derevensky y Coleman, 1989).

En la investigación disponible en el plano social, se consideró que los estudiantes con alta capacidad se sienten diferentes e inseguros al interactuar socialmente y experimentan frustración con el trabajo escolar que les resulta repetitivo e inútil (McDowell, 1984). Tienen un fuerte sentido de lo que consideran correcto e incorrecto, lo que puede provocar enfados e incapacidad de ver los puntos de vista de los demás, y hacer que otros compañeros se alejen (Fonseca, 2015). El exagerado efecto de los sentimientos hacia situaciones sociales en niños con alta capacidad les provoca ansiedad (Robert, Kermarrec, Guignard y Tordjman, 2010). Esto puede llevar a baja autoestima o fracaso escolar y evolucionar hacia un funcionamiento obsesivo con rigidez psíquica y meticulosidad (Lebihain y Tordjman, 2005).

A nivel intelectual, existe evidencia que señala que el desarrollo cognitivo de los niños con alta capacidad puede ocurrir a un ritmo más avanzado que el desarrollo social y emocional, lo que dificulta la adaptación a los compañeros (Peterson, 2009). Este avance cognitivo puede tener un alto grado de desarrollo moral y sentido de la necesidad de seguir reglas, lo que resulta en un comportamiento rígido que afecta aún más las relaciones (Murdock-Smith, 2013).

Esto va ligado al concepto de desarrollo asincrónico, referido a niveles desiguales de madurez cognitiva y social que tienden a encontrarse en estudiantes con alta capacidad, y que puede vincularse a niveles altos de miedo y ansiedad (Lamont, 2012), ya que se ha hallado un mayor riesgo de ansiedad y depresión debido a patrones de este tipo de desarrollo (Tippey y Burnham, 2009).

En concordancia con lo anterior, se ha detectado que los estudiantes con alta capacidad pueden ser capaces de comprender cognitivamente conceptos difíciles, pero sin estar preparados para manejarlos emocionalmente (Lamont, 2012). La capacidad de manejar las propias emociones influye en el funcionamiento cognitivo de un niño con alta capacidad, pues los estudiantes que tienen dificultades para manejar su inteligencia emocional pueden ver afectado su rendimiento por el miedo y la ansiedad (Bar-On, 2007).

Ante lo previamente expuesto, y tratando de descubrir las características propias de esta población que contribuyan a causar estrés y ansiedad, se ha hallado que los estudiantes con alta capacidad son más propensos al perfeccionismo. A ello se le une que pueden evitar tomar riesgos en el aula, mayor tendencia al aburrimiento y tener bajo rendimiento, lo que puede derivar en comportamientos disruptivos (Peterson, 2009).

Algunos estudios se centran en la relación entre perfeccionismo, depresión y ansiedad en estudiantes con alta capacidad. Aquellos que mostraron una tendencia al perfeccionismo socialmente prescrito (cuando uno percibe que otras personas tienen expectativas exageradas de sí mismos), mostraron tendencia a la

depresión (Christopher y Shewmaker, 2010). Ante la presión por alcanzar el éxito, algunos niños muestran mayor sensibilidad al fracaso (Guignard y Zenasni, 2004). La ansiedad de rendimiento unida a fracaso académico y la exclusión del grupo de pares puede conducir al abandono escolar y está asociada con trastornos del sueño, por lo que la observación de estos trastornos deben integrarse en el proceso de evaluación clínica (Revol, Louis y Fourneret, 2004).

La ley superior que regula la educación de los estudiantes con altas capacidades es la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad de Naciones Unidas, firmada por el Estado Español y publicada en el Boletín Oficial del Estado de 21 de abril de 2008, por cuanto a que en virtud de lo establecido en su artículo 5 y de los artículos 14 y 149.1 de la CE es de aplicación a los alumnos con alta capacidad.

La L.O. 2/06, 3 de mayo, de Educación LOE, modificada por la L.O. 8/13, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad de la Educación hace referencia, directa o indirectamente, al alumnado con altas capacidades: algunos artículos acerca de la educación inclusiva (Art. 1b, 4.3, 71.3 y 121.2), otros como alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, como el 71 y el 72, y los artículos 76-77, que contemplan el enriquecimiento curricular y la flexibilización como medidas adecuadas.

El R.D. 126/14, 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria establece en el artículo 14 una remisión a lo establecido en la L.O. 2/06, en particular a los artículos 71 y 79 bis. Especialmente para los alumnos con altas capacidades indica que hay que hacer una valoración y facilitarles el enriquecimiento curricular y la flexibilización.

Touron (2020) plantea que las variables psicosociales son, junto a las aptitudes y competencias, dimensiones catalizadoras del aprendizaje y la productividad. Por ello considera que la escuela debería evaluar periódicamente a los estudiantes en estas dimensiones. En el año 2006 en aplicación de la Ley Básica del Estado 44/2003 de

Ordenación de las Profesiones Sanitarias, el Ministerio publicó las siguientes normas: «En el diagnóstico de los alumnos con altas capacidades deben participar profesionales con competencias sanitarias, no sólo educativas» y «La detección por parte de las familias o del profesorado forma parte, junto con la posterior evaluación psicopedagógica, del proceso inicial de identificación del niño superdotado ; pero no es suficiente. Para determinar que un alumno se halla en los ámbitos de excepcionalidad intelectual, es imprescindible el diagnóstico clínico de profesionales especializados».

Teniendo en cuenta la legislación educativa que propone medidas de apoyo educativo para los alumnos con alta capacidad, la literatura existente que describe dificultades socioemocionales en niños con alta capacidad, la legislación en materia de sanidad que exige la evaluación de variables clínicas para la determinación del diagnóstico de alta capacidad, además de psicopedagógicas, y la escasez de revisiones sistemáticas recientes que actualicen y aglutinen la información, se considera necesario explorar la investigación reciente sobre la existencia e identificación de características socioemocionales propias de menores con altas capacidades intelectuales. Es de gran importancia identificar sus necesidades y aquellas peculiaridades que los hace diferentes o específicamente vulnerables, de manera que se incremente y mejore el bagaje de herramientas desde el ámbito psicológico para prevenir y solucionar posibles problemas en su desarrollo y rendimiento educativo. Así, el objetivo de la presente revisión es actualizar y aglutinar la información previa para mejorar la identificación de las características socioemocionales en niños y adolescentes con altas capacidades buscando resultados consistentes que permitan elaborar con mayor exactitud el perfil característico de esta población y así, encontrar y mejorar posibles áreas de intervención en las necesidades propias que puedan presentar en su funcionamiento personal, académico y social.

## MÉTODO

### PROCEDIMIENTO

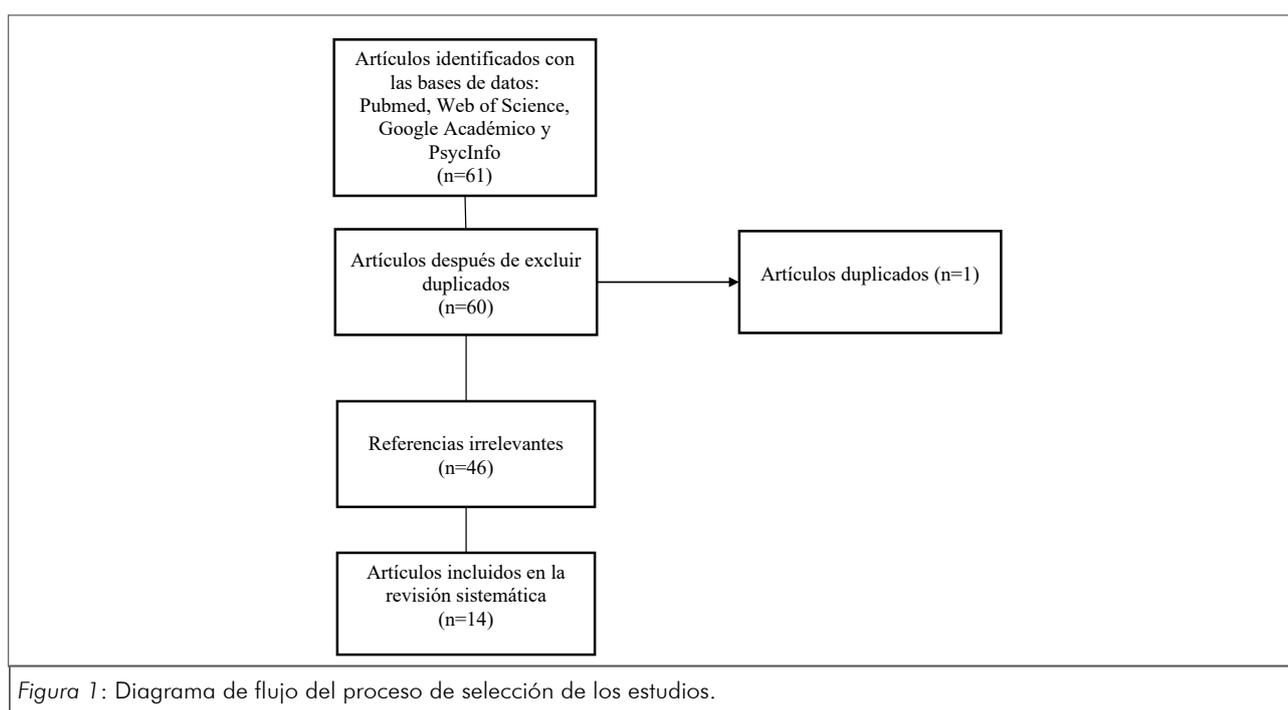
Se identificaron los estudios pertinentes mediante una búsqueda realizada por palabras clave en las siguientes bases de datos electrónicas: Pubmed, Web of Science, Google académico, el buscador bibliográfico Sapiens y PsycInfo. Las sintaxis de búsqueda fueron las siguientes: "Child, Gifted"[Majr] AND "Emotions"[Mesh], "Child, Gifted"[Majr] AND "Anxiety Disorders"[Mesh].

Los estudios en la presente revisión cumplieron los siguientes criterios de inclusión: (1) Examinaron resultados obtenidos en investigación de la influencia del perfil emocional y social en el desarrollo de niños y adolescentes con altas capacidades; (2) La muestra corresponde a población infanto-juvenil de entre 5 y 18 años; (3) Estudios publicados desde 2009 hasta 2019; (4) Estudios con diseños observacionales (transversales y longitudinales); (5) Estudios publicados en inglés, español, francés y portugués.

Criterios de exclusión: (1) Estudios anteriores al año 2009; (2) Estudios referidos a población adulta; (3) Se descartaron aquellos artículos que se centraban en la identificación, intervención y en pautas familiares o escolares.

Se realizó una búsqueda en las bases de datos bibliográficas Pubmed, Web of Science, Google Académico y PsycInfo en las cuales se empleó la sintaxis citada. La búsqueda se realizó en los títulos y resúmenes de los trabajos utilizando las palabras clave mencionadas de acuerdo al objetivo de la revisión. Términos como «gifted children», «anxiety disorders», «perfectionism» y «emotions», fueron incluidos debido a su relevancia. En cuanto a la edad de la búsqueda, nos centramos en población infanto-juvenil (desde los 5 a los 18 años). Se analizaron los artículos y se extrajeron los datos principales: referencia del artículo, objetivos, método, resultados y conclusiones. Una vez organizados estos datos en la matriz, se procedió a analizar cada una de las características identificadas en los artículos.

Se identificaron 61 artículos, de los que finalmente se seleccionaron 14 artículos con texto completo después de pasar por los diferentes filtros. La selección de artículos se llevó a cabo por cada uno de los autores del presente estudio siguiendo los criterios de inclusión previamente acordados entre ambos. Ambos autores coincidieron al 100% en la selección de los únicos 14 artículos de los 61 encontrados inicialmente que cumplieran con los criterios descritos. La Figura 1 resume el proceso de selección de los estudios.



## MUESTRA

Entre los estudios seleccionados, siete de ellos no tienen en cuenta el género (Gere, Capps, Mitchell y Grubbs, 2009; Guénolé et al., 2015; Guénolé et al., 2013; Guignard, Jacquet y Lubart, 2012; Harrison y Von Haneghan, 2011; Kostogianni y Andronikof, 2009; Urben, Camos, Habersaat y Stéphan, 2018), mientras que en otros siete sí es un factor que se tiene en cuenta (Casino-García, García-Pérez y Llinares-Insa, 2019; Eklund, Tanner, Stoll y Anway, 2015; Eren, Çete, Avcil y Baykara, 2018; França-Freitas, Del Prette y Del Prette, 2014; Mofield y Parker Peters, 2015; Shechtman y Silektor, 2012; Wang, Fu y Rice, 2012). De estos últimos, en tres de ellos se distribuye este factor de manera proporcional (Eklund et al., 2015; Eren et al., 2018; Mofield y Parker Peters, 2015).

En cuanto a la distribución geográfica de los estudios, cinco de ellos se realizaron en Estados Unidos (Eklund et al., 2015; Gere et al., 2009; Harrison y Von Haneghan, 2011; Mofield y Parker Peters, 2015; Wang et al., 2012), cuatro en Francia (Guénolé et al., 2015; Guénolé et al., 2013; Guignard et al., 2012; Kostogianni y Andronikof, 2009), uno en España (Casino-García et al., 2019), uno en Israel (Shechtman y Silektor, 2012), uno en Turquía (Eren et al., 2018), uno en Brasil (França-Freitas et al., 2014), y uno en Suiza (Urben et al., 2018).

## RESULTADOS

En la Tabla 1 se presenta el resumen de los estudios incluidos en la presente revisión (autor, diseño de estudio, participantes/método, resultados) y se proporciona información detallada sobre las características de los estudios incluidos en la revisión.

Tabla 1  
Estudios examinados sobre características socioemocionales en altas capacidades

Autores	Diseño de estudio	Participantes/método	Resultados
Casino-García et al. (2019)	Estudio transversal	273 estudiantes españoles de 8 a 18 años, distribuidos en dos grupos: estudiantes con alta capacidad y estudiantes sin alta capacidad. Se utilizó la Escala de experiencia positiva y negativa (SPANE), el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) y un cuestionario de humor.	Estudiantes con alta capacidad presentan mayor impacto de estado ánimo negativo reflejado en niveles más bajos de bienestar subjetivo e inteligencia emocional que los estudiantes sin alta capacidad...
Guignard et al. (2012)	Estudio transversal	132 niños (CI > 130) completaron el Children and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS) y el Revised Children and Adolescent Manifest Anxiety Scale (R-CMAS). Se compararon con puntuaciones de referencia.	Niños con alta capacidad tienden a exhibir puntuaciones más altas en preocupación / hipersensibilidad, preocupaciones sociales y perfeccionismo.
Eren et al. (2018)	Estudio transversal	49 niños con altas capacidades y 56 niños de inteligencia normativa de entre 9 y 18 años. Se empleó el Programa de Trastornos Afectivos y Esquizofrenia para niños en edad escolar (K-SADS-PL), la Escala de Calificación de la Depresión infantil (CDRS-R), la Escala de Calidad de Vida para Niños (PedsQL), la Escala de Depresión para Niños (CDI), el Inventario de Ansiedad (STAI-C) el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ) y la Escala de Evaluación Familiar (FAD).	Niños con alta capacidad puntuaron más alto en depresión y se describieron a sí mismos como más desatentos, con baja funcionalidad social y tenían peor percepción de su estado de salud física.
Urben et al. (2018)	Estudio transversal	19 adolescentes varones con alta capacidad y 20 con inteligencia en la media (12-18 años). Se administró una tarea de control atencional (Stop-signal Task) con caras neutrales, felices o tristes.	Adolescentes con alta capacidad presentan habilidades de autorregulación emocional diferentes, con peor procesamiento cognitivo de la tristeza. en comparación con los adolescentes sin alta capacidad. .

Tabla 1 (Continuación)  
Estudios examinados sobre características socioemocionales en altas capacidades

Autores	Diseño de estudio	Participantes/método	Resultados
Harrison y Von Haneghan (2011)	Estudio transversal	216 estudiantes de 6.º a 8.º grado. Este estudio correlacional comparó las respuestas de dos grupos (con y sin altas capacidades). Las variables dependientes fueron los niveles de sobreexcitabilidad (psicomotor, sensual, intelectual, imaginativo y emocional), insomnio, miedo a lo desconocido y ansiedad por la muerte. Se usaron escalas tipo Likert, el cuestionario de sobreexcitabilidad II y el cuestionario de ansiedad por muerte.	Los estudiantes con alta capacidad experimentan más insomnio, miedo a lo desconocido, ansiedad por la muerte y sobreexcitación que los estudiantes sin alta capacidad.
Gere et al. (2009)	Estudio transversal	Se compararon las puntuaciones en sensibilidad sensorial de 80 niños con alta capacidad de entre 6 y 11 años con las puntuaciones de niños sin alta capacidad. Los padres completaron el cuestionario del Perfil sensorial de Dunn (1999).	Los niños con alta capacidad son más sensibles emocionalmente y fisiológicamente a su entorno.
Kostogianni y Andronikof (2009)	Estudio transversal	78 participantes de entre 9 y 15 años, con CI > 130 en el WISC-III. Se les administró el Rorschach CS y el Inventario de Autoestima Coopersmith. Los padres completaron la Lista de Verificación del Comportamiento del Niño (CBCL) que evalúa psicopatología general.	Estudiantes de altas capacidades y baja autoestima son vulnerables al desajuste emocional. También lo son los estudiantes con alta capacidad y alta autoestima que presentan preocupación por uno mismo. Los niños con alta capacidad presentan más problemas de comportamiento y emocionales que las niñas.
Mofield y Parker Peters (2015)	Estudio transversal	130 estudiantes con altas capacidades en sexto, séptimo y octavo grado. Se evalúan los niveles de perfeccionismo con el Goals and Work Habits Survey (GWHS). Se usó el Cuestionario de sobreexcitabilidad (OEQ).	La sobreexcitación emocional, intelectual e imaginativa interactúa y se relaciona con el perfeccionismo en niños con alta capacidad. Estudiantes con alta sobreexcitación emocional tenían mayor preocupación por los errores y estándares personales.
Guénolé et al. (2015)	Estudio transversal.	Se comparan ansiedad-rasgo y desregulación emocional entre dos grupos de niños con altas capacidades. Un grupo con perfil armónico y otro grupo no armónico que destacan en aptitud verbal (n = 107 y 136, respectivamente). CI > 130 en la Escala Wechsler para niños (WISC-III).	Los niños de altas capacidades no muestran discrepancia en ansiedad en función de si presentan un perfil de aptitudes armónico o no armónico pero sí muestran mayor desregulación emocional los niños con perfiles no armónicos en los que sobresale la aptitud verbal.
França-Freitas et al. (2014)	Estudio transversal.	269 niños con altas capacidades, de ambos sexos, entre los 8 y 12 años de edad, que respondieron al Sistema de Evaluación de Habilidades Sociales (SSRS-BR), a la Escala Multidimensional de Satisfacción de Vida para Niños y a la Escala de Afecto Positivo y Negativo para Niños.	Repertorio más elaborado de habilidades sociales para los niños de alta capacidad en todas las habilidades excepto en la empatía.
Guénolé et al. (2013)	Estudio transversal	111 participantes de entre 8 y 12 años de CI > 129 con bajos logros académicos y desajuste social. Los niños respondieron la Escala de ansiedad manifiesta infantil revisada (R-CMAS). Las puntuaciones fueron comparadas en función de la edad y el género con las puntuaciones de niños con bajos logros académicos y desajuste social sin alta capacidad.	En los niños con desajuste social y escolar estudiados no encontraron diferencias en ansiedad manifestada entre los niños con alta capacidad y los niños sin alta capacidad. No hallaron diferencias en ansiedad para ambos sexos en los niños estudiados.

Tabla 1 (Continuación)  
Estudios examinados sobre características socioemocionales en altas capacidades

Autores	Diseño de estudio	Participantes/método	Resultados
Shechtman y Silektor (2012)	Estudio transversal	974 estudiantes en los grados 5–12. De estos, 330 eran altas capacidades y 466 eran estudiantes sin alta capacidad. La soledad se midió mediante la Escala de Soledad. La competencia social se midió mediante el Cuestionario de Competencia Interpersonal para adolescentes (ICQ). La empatía se midió mediante el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). El autoconcepto se midió mediante la Escala de autoconcepto del niño Piers-Harris revisada.	Los niños con alta capacidad muestran un nivel superior en satisfacer sus necesidades, empatía, autoconcepto académico, ausencia de ansiedad emocional. Tienen un nivel inferior en auto-revelación/apertura y autoconcepto físico. Según aumenta la edad disminuye su nivel de empatía y habilidades sociales. Muestra mismos niveles de soledad percibida.
Wang et al. (2012)	Estudio transversal	Se midió el perfeccionismo en 144 estudiantes con alta capacidad de 6° a 12° grado. Se utilizó la Escala Casi Perfecta- Revisada (APS-R). Se midió la orientación a objetivos mediante los Patrones de Escalas de Aprendizaje Adaptativo (PALS). Se midió la autoestima en la competencia académica mediante la subescala de competencia académica (CSW-A). Se aplicó la escala de satisfacción con la vida (SWLS).	Para los estudiantes de alta capacidad y baja autoestima en la competencia académica, tener objetivos de alto dominio sirvió como factor protector frente al impacto negativo del perfeccionismo en el rendimiento académico.
Eklund et al. (2015)	Estudio transversal.	Se comparó el riesgo emocional y conductual en 1206 estudiantes con y sin alta capacidad (entre 5 y 12 años). Se utilizó el Sistema de evaluación conductual de menores para padres y maestros (BASC-2) y el Sistema de evaluación conductual y emocional (BESS) para evaluar el funcionamiento conductual según maestros y padres.	Los menores sin alta capacidad mostraron más problemas conductuales y emocionales que menores con alta capacidad. No se encontraron diferencias significativas entre menores con alta capacidad y sin alta capacidad en síntomas depresivos, tasas de ansiedad, dificultades para mantener la atención y otras preocupaciones situacionales o personales. Los niños con alta capacidad que mostraron dificultades tenían comportamientos internalizados.

De los 14 estudios seleccionados, hay un grupo de estudios que consideran la alta capacidad como un factor protector de patología mental y promotor de recursos sociales, cognitivos y emocionales más avanzados, mientras que un segundo grupo de estudios obtienen resultados que apoyan la asociación entre alta capacidad y déficits y desajustes socioemocionales. Si bien el número de estudios encontrados es limitado, en la presente revisión es mayor el número de estudios que obtienen relación entre alta capacidad y dificultades socioemocionales. A continuación se describen en primer lugar los estudios que no encuentran una relación directa entre alta capacidad y dificultades socioemocionales y, en segundo lugar, los resultados de los estudios que sí encuentran dicha relación.

En el primer tipo de estudios, Eklund et al. (2015) encontraron que las altas capacidades pueden ser uno de los factores protectores para atenuar el desarrollo de preocupaciones sociales, emocionales o problemas de comportamiento. En esta línea, Guénolé et al. (2013) hallaron que los menores con altas capacidades no están más ansiosos que otros, incluso cuando experimentan ciertas dificultades de ajuste social o académico. En relación con la competencia social, França-Freitas et al. (2014) encontraron un repertorio más elaborado de habilidades sociales para los menores de alta capacidad que para los menores sin alta capacidad en todas las habilidades (responsabilidad, asertividad, autocontrol, evitación de problemas y expresión de sentimientos positivos) excepto en la empatía.

Shechtman y Silektor (2012) exploraron las competencias y dificultades sociales y emocionales en menores con altas capacidades en dos entornos educativos (aulas segregadas frente a programas de extracción del alumno del aula) en comparación con las de los compañeros sin alta capacidad. Los menores con altas capacidades se caracterizaban por una mayor satisfacción del cumplimiento de necesidades (solo en aulas segregadas), asertividad (solo en programas de extracción), empatía, autoconcepto académico y autoconcepto conductual, así como menor ansiedad. Sin embargo, se comprobó que según aumentaba la edad de los niños con alta capacidad disminuía su competencia social y su empatía situándose a niveles más bajos que la de sus compañeros sin alta capacidad. Los niños con alta capacidad obtuvieron puntuaciones inferiores en auto-revelación y autoconcepto físico. No se encontraron diferencias entre los niños con altas capacidades y los de desarrollo típico para la soledad.

En el segundo tipo de estudios, encontramos que, según Guénolé et al. (2015), si en los niños con alta capacidad existe una discrepancia entre el rendimiento verbal y no verbal, se produciría un desequilibrio cognitivo que se asociaría a mayor ansiedad y desregulación emocional. Esta discrepancia, importante cuando se consideran problemas emocionales y de comportamiento en niños con altas capacidades, podría ser un indicador de riesgo psicopatológico y podría estar relacionada con la desregulación emocional en esta población. En su estudio, Guénolé et al. (2015), encontró que los niños que presentaban un perfil de alta capacidad no armónico (con alta aptitud verbal) frente a los que mostraron un perfil armónico, mostraron mayor desregulación emocional, mismos niveles de ansiedad y menor preocupación social (sentimientos autoevaluados de soledad, desaprobación y hostilidad de los demás, inferioridad e insuficiencia). La desregulación emocional incluía trastornos en los dominios de atención, regulación del estado de ánimo (irritabilidad crónica, inestabilidad del humor y tormentas afectivas) y control del comportamiento (hiperactivación, impulsividad, agresión) (Guénolé et al., 2015).

Por otro lado, Eren et al. (2018) investigaron la calidad de vida de los niños con altas capacidades midiendo su funcionalidad social, emocional, conductual y familiar. Encontraron que los niños con altas capacidades tienen mayor riesgo de sufrir problemas relacionados con la salud mental ya que exhiben más ánimo depresivo y más problemas sociales, conductuales y familiares. Los niños con altas capacidades se definieron más desatentos e hiperactivos y percibían peor su estado de salud física. Los niños con altas capacidades informaron de mayores problemas de relación y síntomas depresivos que las niñas. Miembros de la familia de niños con altas capacidades mostraban más interés, cuidado y amor mutuo. La ansiedad no se ve en un nivel más alto en niños con altas capacidades que en niños con inteligencia normal. Los padres de niños de inteligencia en la media informaron un rendimiento académico más bajo que los padres de los niños con alta capacidad. Esta diferencia no se determinó para las niñas. Las niñas se evaluaron a sí mismas de manera más social que los niños.

Guignard et al. (2012) exploraron la ansiedad y el perfeccionismo en niños con alta capacidad, así como la relación entre ambas variables. Hallaron que niños con alta capacidad tienen puntuaciones más altas en preocupación/hipersensibilidad (internalizan la ansiedad y se agobian al tratar de liberarla, y muestran miedo o nerviosismo ante los estímulos ambientales) y preocupaciones sociales (ansiedad por no ser capaces de vivir de acuerdo con las expectativas de individuos significativos en sus vidas). El perfeccionismo orientado a sí mismo, que refleja la tendencia a definir altos estándares de logro personales y está relacionado con varios trastornos como depresión, ansiedad e hipomanía, está positivamente relacionado con la dimensión de preocupación/hipersensibilidad. La correlación entre el perfeccionismo socialmente prescrito (relacionado con las presiones ambientales percibidas para mantener estándares de logro excesivamente altos) y las preocupaciones sociales también fue positiva.

Por su parte, Wang et al. (2012) encontraron, en estudiantes con alta capacidad y baja

autoestima académica, que tener objetivos de alto dominio moderaba el impacto negativo del perfeccionismo desadaptativo en la autoeficacia académica.

En el marco de las sobreexcitaciones, Mofield y Parker Peters (2015) investigaron el papel de las emociones negativas en la sensibilidad elevada (sobreexcitación) y el perfeccionismo. Encontraron que la alta sobreexcitación emocional, intelectual e imaginativa predicen el perfeccionismo saludable, en concreto, que personas con altas capacidades que establecen expectativas excesivamente altas aumentan la conciencia de las expectativas autoimpuestas, lo que se relaciona con una mayor conciencia de la necesidad de orden en la consecución de los objetivos establecidos. El autoexamen y el sentido de responsabilidad en la sobreexcitación emocional se manifiestan en niveles altos de estándares personales. Cuanto mayor sea la preferencia por el análisis, la teoría y el aprendizaje, mayor será la necesidad del estudiante de alcanzar un alto estándar y se darán inseguridades sobre su desempeño y tareas diarias. La sobreexcitación emocional predice preocupación por los errores, un individuo puede estar muy preocupado por evitar el fracaso porque es muy sensible a la autoevaluación y la autocrítica. La sensibilidad a las expectativas de perfección se manifiesta desde uno mismo, no desde las expectativas percibidas socialmente impuestas de los padres. La sobreexcitación imaginativa (liberación de tensión emocional a través de la imaginación) y psicomotoras predecían los dudas sobre la calidad de su rendimiento.

También dentro del marco de la sobreexcitación, Harrison y Van Haneghan (2011) realizaron una investigación sobre insomnio, ansiedad por la muerte y miedo a lo desconocido en estudiantes con alta capacidad. Vincularon estos temores y ansiedad con las sobreexcitaciones de Dabrowski. Los estudiantes con alta capacidad tenían niveles más altos de sobreexcitación en sus distintos tipos (psicomotor, sensual, intelectual, imaginativo y emocional) que los estudiantes sin alta capacidad. Los estudiantes con alta capacidad exhibían

más problemas de insomnio, ansiedad y miedo a lo desconocido. Las puntuaciones más altas en sobreexcitabilidad tenían más probabilidades de tener problemas de insomnio, ansiedad y miedo a lo desconocido. El tipo de sobreexcitabilidad que más influía en los miedos, insomnio y ansiedad era la emocional, pues estos estudiantes percibían la vida con emociones y reacciones intensas.

Casino-García et al. (2019) estudian la relación entre inteligencia emocional de estudiantes y su bienestar subjetivo. Estudian las diferencias entre niños de alta capacidad y niños con una inteligencia en la media. Además, estudian el papel mediador del estado de ánimo entre inteligencia emocional y bienestar subjetivo. Encuentran que la inteligencia emocional predice positivamente el bienestar subjetivo. Los estudiantes con alta capacidad exhibieron puntuaciones más bajas en inteligencia emocional y en bienestar subjetivo que los estudiantes sin alta capacidad. El estado de ánimo media en la relación entre inteligencia emocional y bienestar subjetivo sólo en estudiantes con alta capacidad, en quienes el estado de ánimo negativo influye negativamente en el bienestar subjetivo. En estudiantes con una inteligencia en la media, hay una mediación parcial por el estado de ánimo positivo, pero ninguna por el estado de ánimo negativo.

Respecto al ajuste socioemocional, Kostogianni y Andronikof (2009) comprobaron que los niños y adolescentes con alta capacidad mostraban más dificultades socioemocionales. Además estudiaron el papel mediador de la autoestima y la preocupación en el ajuste socio-emocional de los niños con alta capacidad. Encontraron que los niños de alta capacidad con baja autoestima experimentan más problemas. Estos hallazgos refuerzan la opinión de que los superdotados son un grupo diverso en términos de ajuste social-emocional y autoestima. Una buena autoestima parece ser un buen predictor de ajuste socioemocional de niños y adolescentes de alta capacidad, pero sólo tiene efectos beneficiosos si no va asociada a una excesiva preocupación por sí mismo.

Por su parte, Urben et al. (2018) hallaron que los adolescentes con altas capacidades, en comparación con los adolescentes sin altas capacidades, mostraron mayor capacidad de inhibición de respuesta o autocontrol en una tarea de control atencional (Stop-signal Task) ante caras tristes. Además, en adolescentes con altas capacidades los rostros neutrales y felices se asociaron con una inhibición de la respuesta más baja en comparación con la condición triste. Los autores interpretaron estos resultados como un sesgo atencional de los adolescentes con alta capacidad ante estímulos de tristeza.

Gere et al. (2009) hallaron que los niños con altas capacidades pueden ser vulnerables a una variedad de problemas físicos, psicológicos y psicosociales y son más sensibles a su entorno físico con sensaciones o sentimientos potencialmente intensificados.

## DISCUSIÓN

El objetivo de la presente revisión sistemática ha sido explorar la investigación reciente sobre la existencia e identificación de características socioemocionales propias de menores con altas capacidades intelectuales, dada la falta de revisiones sistemáticas encontradas en los últimos años, para así poder contribuir a identificar sus necesidades y aquellas peculiaridades que los hace diferentes o específicamente vulnerables, de manera que se incremente y mejore el bagaje de herramientas desde el ámbito psicológico para prevenir y solucionar posibles problemas en su desarrollo y rendimiento educativo.

A partir de la evidencia relacionada en los últimos 10 años (14 estudios que finalmente fueron incluidos en la revisión) podemos distinguir un grupo de estudios que consideran la alta capacidad como un factor protector de patología mental y promotor de recursos sociales, cognitivos y emocionales más avanzados, mientras que un segundo grupo de estudios obtienen resultados que apoyan la asociación entre alta capacidad y déficits y desajustes socioemocionales. Si bien el número de estudios encontrados es limitado, son mayoría los estudios que obtienen relación

entre alta capacidad y algún tipo de dificultad socioemocional.

Entre las variables analizadas por los diferentes estudios en niños y adolescentes con alta capacidad se incluyen el bienestar subjetivo; el estado de ánimo; la depresión; la funcionalidad social, emocional y conductual; el riesgo emocional, conductual y de desarrollo de psicopatología; las habilidades de autorregulación emocional; el perfeccionismo; los rasgos de ansiedad; las habilidades sociales; el afecto; la autoestima; y el ajuste social, emocional y académico, entre otras.

Los resultados de algunos de los estudios analizados apoyan la vulnerabilidad socioemocional en alta capacidad. Respecto al riesgo psicopatológico, algunos autores vinculan la alta capacidad con ansiedad, miedos o vulnerabilidad general (Gere et al., 2009; Harrison y Von Haneghan, 2011). Además, la depresión y el estado de ánimo negativo parece más recurrente en esta población (Casino-García et al., 2019; Eren et al., 2018). La alta capacidad se relaciona con mayor autoexigencia y perfeccionismo desadaptativo, que da como resultado desregulación emocional (Guénolé et al., 2015; Guinard et al., 2012; Mofield y Parker, 2015; Wang et al., 2012). Algunas investigaciones obtienen puntuaciones menores para los niños y adolescentes con alta capacidad en inteligencia emocional, empatía, y bienestar subjetivo, este último medido con la Escala de experiencia positiva y negativa (SPANE), el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) y un cuestionario de humor (Casino-García et al., 2019; França-Freitas et al., 2014; Urben et al., 2018). La autopercepción de los niños con alta capacidad suele ser negativa, lo que también influye en una autoestima baja y, por tanto, más vulnerabilidad al desajuste emocional (Eren et al., 2018; Kostogianni y Andronikof, 2009; Wang et al., 2012). En cuanto al género, algunas investigaciones reflejan mayor vulnerabilidad conductual, social y emocional en los niños (Eren et al., 2018; Kostogianni y Andronikof, 2009). A nivel social, algunos autores evidencian deficiencias en esta funcionalidad (Eren et al., 2018; Guinard et al., 2012).

Por otro lado, entre los estudios que no apoyan la relación entre altas capacidades y desajustes socioemocionales encontramos los siguientes resultados. Algunos estudios no encuentran que la alta capacidad sea un factor predisponente de la ansiedad (Eklun et al., 2015; Eren et al., 2018; Guenolé et al., 2013; Guenolé et al., 2015; Shechtman y Silektor, 2012). Otros estudios encuentran menor preocupación social (Guenolé et al. 2015), mejores habilidades sociales salvo empatía (França-Freitas et al., 2014; Shechtman y Silektor, 2012) e incluso mejor autopercepción en niños con alta capacidad que en niños de desarrollo típico (Shechtman y Silektor, 2012).

La revisión realizada recopila estudios de los últimos diez años que han mostrado interés por el estudio de las características socioemocionales en alta capacidad. Son varios los motivos que dificultan la generalización de los resultados obtenidos, que se describirán más adelante, si bien consideramos que esta revisión supone un primer acercamiento a la recopilación de características socioemocionales diferentes en niños y adolescentes con altas capacidades frente a niños con un perfil intelectual típico. Cabe destacar que no existen hasta el momento revisiones sistemáticas con este cometido. Los hallazgos de la revisión realizada, apoyarían de forma incipiente una mayor excitabilidad, un estado de ánimo más deprimido, baja autoestima y autopercepción, mayor perfeccionismo o autoexigencia y vulnerabilidad a desarrollar dificultades emocionales. Estas conclusiones son preliminares y son necesarios más estudios que aporten más luz al tema de investigación, pues el conocimiento en mayor profundidad de las características socioemocionales de menores con alta capacidad nos permitiría implementar medidas de prevención e intervención para favorecer su adaptación al contexto académico, social y familiar.

El número de artículos incluidos en esta revisión fue limitado. Se echa en falta un mayor número de estudios que indaguen sobre las características particulares y la evolución vital de los niños y jóvenes con altas capacidades,

de cara a predecir el riesgo de problemas emocionales y sociales.

También hay que valorar el sesgo producido por los diferentes sistemas educativos de cada país en el que se realiza el estudio, con diferencias en cuanto a contenido, calidad, cantidad de materia impartida y alumnos por clase, horarios, exigencia, entre otras. En línea con esto, hay que tener en cuenta las características idiosincrásicas propias de cada cultura, lo que puede provocar diferentes formas de atención a la alta capacidad.

No hay que olvidar que la muestra de publicaciones recoge una variedad de participantes, desde aproximadamente los cinco años hasta los dieciocho, que en ocasiones llevan a unos resultados dependientes de la etapa de desarrollo en la que se encuentren. Sin olvidar las diferencias de género, que algunos estudios de esta revisión han tenido en consideración

Por otro lado, parece fácil suponer que un perfil neuropsicológico atípico predispondrá a un repertorio de respuestas conductuales y emocionales atípicas en el día a día. Si bien dichas respuestas son únicas para cada niño con alta capacidad, dado que dichos comportamientos también son el resultado de su interacción con el contexto y los aprendizajes adquiridos. Por ello, tal como hemos visto en distintos estudios de la presente revisión, las respuestas socioemocionales de los niños con alta capacidad estarían influidas también por su autoestima, sus objetivos a alcanzar e incluso por la armonía del propio perfil de aptitudes intelectuales (Guenolé et al., 2015; Kostogianni y Andronikof, 2009; Wang et al., 2012). Creemos que estas variables podrían explicar la falta de consenso hallado en cuanto a la ansiedad en esta población. Pese a que la mayoría de los estudios coinciden en encontrar mayores dificultades emocionales en niños con alta capacidad, las diferencias metodológicas encontradas de unos estudios a otros debilitan esta afirmación y hacen necesario el desarrollo de más investigaciones en este ámbito.

El menor consenso lo encontramos en el ajuste social de los niños con alta capacidad. Es posible que esta diferencia en los resultados

se deba a una diferencia conceptual. Por un lado, encontraríamos la preocupación social del niño que englobaría aspectos como cuánto le importa al niño ser aceptado en el grupo, ser competente en reuniones sociales o qué nivel de ansiedad experimenta en ellas (Lamont, 2012; Robert et al., 2010). Por otro lado, hablaríamos de sus competencias sociales cuando nos referimos a habilidades para relacionarse con otros, empatía o percepción de los estados mentales ajenos (Murdock-Smith, 2013). Sería necesario contar con más estudios que pudieran dar luz a este aspecto.

Asimismo, otra limitación a la generalización de los resultados es que unos estudios han contado con medidas de autoinforme para las variables socioemocionales y en otros estudios los padres han informado sobre estas características en el menor (Eklund et al., 2015).

Cabe destacar que los resultados obtenidos, tendrían una gran relevancia con vistas a implementar intervenciones psicológicas de tratamiento y carácter preventivo en niños con alta capacidad intelectual. A continuación, se describen algunas propuestas de intervención psicológica.

Algunos autores recomiendan alentar a los estudiantes que presentan perfeccionismo socialmente prescrito a conocer sus estados de ánimo y controlar sus expectativas (Christopher y Shewmaker, 2010). Casino-García et al. (2019) enfatizan la importancia de desarrollar inteligencia emocional y bienestar subjetivo durante la infancia y la adolescencia en jóvenes con altas capacidades. Hay varios factores clave para la inteligencia emocional, que son la capacidad de resolver problemas, validar sentimientos, manejar emociones, expresar sentimientos, ser optimistas y estar motivados para hacer lo mejor (Bar-On, 2007).

Además, incorporar estructura y rutina en la vida de un menor con altas capacidades estableciendo expectativas de comportamiento claras, tiende a disminuir las ansiedades y enseñarlo a ser flexible, proporcionando tiempo para actividades espontáneas y abiertas (Lind, 2001). Junto a ello, las técnicas

de relajación y la meditación podrían abordar los aspectos fisiológicos involucrados en el insomnio, la ansiedad por la muerte y el miedo a lo desconocido, así como la sobreexcitación emocional (Harrison y Van Haneghan, 2011).

En el ámbito escolar, proporcionar mentores adultos o de pares para niños con altas capacidades puede ayudar a reducir su ansiedad (Benson, 2009). Agrupar a los alumnos con altas capacidades a lo largo del día escolar puede no solo ayudarlos académicamente, sino también ayudar a aliviar su ansiedad debida a sentimientos de aislamiento social, aburrimiento o baja autoestima (Bar-On, 2007). Los maestros pueden abordar la ansiedad como resultado de las sobreexcitación intelectual enseñando diferentes filosofías sobre el significado de la vida (Harrison y Van Haneghan, 2011). Los alumnos con altas capacidades tienden a utilizar enfoques de resolución de problemas para hacer frente al estrés con más frecuencia que los alumnos de desarrollo típico, por lo que la enseñanza de habilidades para resolver problemas les permitirá lidiar con los estresores y la ansiedad cotidiana (Preuss y Dubow, 2004).

La cuestión de la adaptación surge en la vida de estos menores con frecuencia. Es necesario considerar varios aspectos en esta como la madurez física, la calidad de apoyo familiar y el deseo del niño. Es necesario ir más allá de la evaluación estrictamente intelectual del potencial e integrar las diferentes dimensiones cognitiva, conductual pero también afectiva del niño con alto potencial. La identificación temprana, basada en signos clínicos y un vínculo entre los diferentes actores (familia, profesionales de la escuela y el equipo de atención psicológica) es condición necesaria para el manejo adecuado de estos niños (Robert et al., 2010).

Por último, mencionar que en este trabajo se ha tratado de homogeneizar el término altas capacidades, ya que algunos estudios emplean los términos talentosos, dotados, superdotados... La falta de consenso en la elección del término va asociada a una falta de unanimidad en cuanto a la definición del término y a la variedad de marcos teóricos

explicativos de la capacidad que existen en la actualidad, como se ha señalado anteriormente.

Esta revisión nos ha señalado la existencia de unas características socioemocionales que podrían hacer vulnerable a la población infante-juvenil con altas capacidades, basada en una evidencia acumulada de estudios que encuentran un estado de ánimo más deprimido, baja autoestima y autopercepción, o que les caracterizan ciertos rasgos singulares como perfeccionismo o autoexigencia, teniendo en cuenta su modulación por el entorno. Sin embargo, en cuanto a sus habilidades sociales y la ansiedad percibida los resultados obtenidos son contradictorios en los distintos estudios.

• **Conflicto de intereses.**

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## REFERENCIAS

- \*Artículos incluidos en la revisión sistemática.
- Bar-On, R. (2007). The impact of emotional intelligence on giftedness. *Gifted Education International*, 23(2), 122-137. <https://doi.org/10.1177/026142940702300203>
- Benson, M. (2009). Gifted middle school students transitioning to high school: How one teacher helped his students feel less anxious. *Gifted Child Today*, 32(2), 29-33. <https://doi.org/10.4219/gct-2009-876>
- \*Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Linares-Insa, L. I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International journal of environmental research and public health*, 16(18), 3266. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Christopher, M. M., & Shewmaker, J. (2010). How does perfectionism relate to gifted and high-ability learners? *Gifted Child Today*, 33(3), 21-30. <https://doi.org/10.1177/107621751003300307>
- Dąbrowski, K. (1966). The theory of positive disintegration. *International Journal of Psychiatry*, 2(2), 229-249.
- Derevensky J., & Coleman, E. B. (1989). Gifted children's fears. *Gifted Child Quarterly*, 33(2), 65-68. <https://doi.org/10.1177/001698628903300203>
- \*Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K., & Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 197. <https://doi.org/10.1037/spq0000080>
- \*Eren, F., Çete, A. Ö., Avcil, S., & Baykara, B. (2018). Emotional and behavioral characteristics of gifted children and their families. *Archives of Neuropsychiatry*, 55(2), 105. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.12731>
- Fonseca, C. (2015). *Emotional intensity in gifted students: Helping kids cope with explosive feelings*. Sourcebooks, Inc.
- \*França-Freitas, M. L. P. D., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Social skills of gifted and talented children. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 19(4), 288-295. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2014000400006>
- \*Gere, D. R., Capps, S. C., Mitchell, D. W., & Grubbs, E. (2009). Sensory sensitivities of gifted children. *American Journal of Occupational Therapy*, 63(3), 288-295. <http://doi.org/10.5014/ajot.38.1.13>
- \*Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Montlahuc, C., Baleyte, J. M., Fourneret, P., & Revol, O. (2013). A cross-sectional study of trait-anxiety in a group of 111 intellectually gifted children. *L'Encephale*, 39(4), 278-283. <http://doi.org/10.1016/j.encep.2013.02.001>
- \*Guénolé, F., Speranza, M., Louis, J., Fourneret, P., Revol, O., & Baleyte, J. M. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: associations with trait-anxiety, emotional dysregulation, and heterogeneity of Piaget-like reasoning processes. *European Journal of Paediatric Neurology*, 19(4), 402-410. <https://doi.org/10.1016/j.ejpn.2015.03.006>
- Guignard, J. H., & Zenasni, F. F. (2004). Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel. *Psychologie française*, 49(3), 305-319. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.07.001>

- \*Guignard, J. H., Jacquet, A. Y., & Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness?. *PloS one*, 7(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0041043>
- \*Harrison, G. E., & Van Haneghan, J. P. (2011). The gifted and the shadow of the night: Dabrowski's overexcitabilities and their correlation to insomnia, death anxiety, and fear of the unknown. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 669-697. <https://doi.org/10.1177/016235321103400407>
- \*Kostogianni, N., & Andronikof, A. (2009). Self-esteem, self-centeredness and social-emotional adjustment of gifted children and adolescents. *L'Encephale*, 35(5), 417-422. <https://doi.org/10.1016/j.encep.2008.10.006>
- Lamont, R. T. (2012). The fears and anxieties of gifted learners: Tips for parents and educators. *Gifted Child Today*, 35(4), 271-276. <https://doi.org/10.1177/1076217512455479>
- Lebihain, L., & Tordjman, S. (2005). L'enfant surdoué dans tous ses états: de la symptomatologie à une prise en charge adaptée. En S. Tordjman (Ed.), *Enfants surdoués en difficulté. De l'identification à une prise en charge adaptée* (pp. 111-144). Rennes, Francia: Presses Universitaires de Rennes.
- Lind, S. (2001). Overexcitability and the gifted. *The SENG Newsletter*, 1(1), 3-6. <https://www.sengifted.org/post/overexcitability-and-the-gifted>
- McDowell (1984). Coping with social and emotional factors through various strategies: Help for the gifted student. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 9(1), 18-27.
- \*Mofield, E. L., & Parker, M. (2015). The relationship between perfectionism and overexcitabilities in gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(4), 405-427. <https://doi.org/10.1177/0162353215607324>
- Murdock-Smith, J. (2013). Understanding the social and emotional needs of gifted children. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R., & Worrell, F. C. (2015). Re-pensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297>
- Murdock-Smith, J. (2013). Understanding the social and emotional needs of gifted children. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1.
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 280-282.
- Preuss, L. J., & 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. <https://doi.org/10.1080/02783190409554250>
- Revol, O., Louis, J., & Fournieret, P. (2004). L'enfant précoce: signes particuliers. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 148-53. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2003.10.004>
- Robert, G., Kermarrec, S., Guignard, J. H., & Tordjman, S. (2010). Alert symptoms and related disorders in gifted children. *Archives de pediatrie: organe officiel de la Societe francaise de pediatrie*, 17(9), 1363-1367. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2010.05.019>
- \*Shechtman, Z., & Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to non gifted peers. *Roeper Review*, 34(1), 63-72. <https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627555>
- Tippey, J. G., & Burnham, J. J. (2009). Examining the fears of gifted children. *Journal for the Education of the Gifted*, 32, 321-339. <https://doi.org/10.4219/jeg-2009-861>
- Tourón, J. (2020). Las Altas Capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
- Tucker, B., & Haferstein, N. L. (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41, 66-75. <https://doi.org/10.1177/001698629704100302>

\*Urban, S., Camos, V., Habersaat, S., & Stéphan, P. (2018). Faces presenting sadness enhance self-control abilities in gifted adolescents. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(3), 514-520. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12241>

\*Wang, K. T., Fu, C. C., & Rice, K. G. (2012). Perfectionism in gifted students: Moderating effects of goal orientation and contingent self-worth. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 96. <https://doi.org/10.1037/a0029215>