

---

# ASPECTOS SOCIOEMOCIONALES EN ADOLESCENTES CON TALENTO MATEMÁTICO RESIDENTES EN LIMA

SOCIAL-EMOTIONAL ASPECTS IN ADOLESCENTS  
WITH MATHEMATICAL TALENT LIVING IN LIMA

Jennifer Yucra Camposano  
[jenniferyucrac@gmail.com](mailto:jenniferyucrac@gmail.com)

*“El respeto de la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada”.*  
(Delors, 1996, p. 59)

## RESUMEN

Se realiza un estudio descriptivo - comparativo, con el objetivo de comparar la autoestima y las habilidades sociales en adolescentes con talento matemático según sexo. Los participantes fueron 16 varones y 13 mujeres, con edades de 12 a 16 años, residentes en Lima y procedentes de la capital y provincias. Se utilizaron como instrumentos el Inventario de Autoestima para niños y adolescentes de Coopersmith-SEI y la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales de Goldstein. Los resultados en general muestran niveles bajos de autoestima y niveles promedio de habilidades sociales tanto en varones como en mujeres. Siendo las mujeres quienes presentan mayores expectativas con las experiencias en el ámbito académico y se encuentran más satisfechas con su rendimiento en las matemáticas. Sobresaliendo también en las habilidades para defender sus derechos, negociar, abstenerse de peleas físicas y/o verbales. Así como para establecer objetivos, resolver problemas según la relevancia, tomar decisiones y concentrarse en una tarea.

## PALABRAS CLAVE

Adolescentes, talento, matemáticas, autoestima, habilidades sociales.

## ABSTRACT

A descriptive and comparative study is conducted in order to compare the self-esteem and social skills in adolescents with mathematical talent according to their sex. The participants were 16 men and 13 women, between the ages of 12 and 16 years old, living in Lima and coming from the capital and provinces. The Self-Esteem Inventory (SEI) to children and adolescents by Coopersmith and the List of Checkup of Social Abilities by Goldstein were used as instruments. The results in general, show low levels of self-esteem and average level of social skills in men and women. Women present higher expectations in the terms of study and they are more satisfied with their performance in mathematic. Also, they have skills developed in the defend of their rights, negotiate, avoid physical and/or verbal fights. As well as to establish goals, solve problems according to the importance, take decisions and the skills of focus in a task.

## KEYWORDS

Adolescents, talent, mathematic, self-esteem, social skills.

En el año 2015 se llevó a cabo el Foro Mundial sobre la Educación, donde los representantes de la comunidad mundial de la educación firmaron la Declaración de Incheon y, en la que uno de los objetivos para el desarrollo sostenible propuesto, pasa a ser el objetivo universal y único para la educación, para cuyo cumplimiento, los países se comprometen a “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2017, p. 9).

Actualmente, la inclusión educativa es un tema que tiene gran relevancia en todo el mundo y está siendo considerada en las diferentes políticas educativas. Asimismo, se están haciendo intentos por ofrecer propuestas educativas más efectivas a todos los niños y adolescentes, independientemente de sus condiciones, características personales o sociales (Murillo y Martínez, 2017).

El objetivo que percibe la educación inclusiva es permitir que tanto docentes como estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un reto y una oportunidad para enriquecer las formas de aprender y enseñar (UNESCO, 2008).

O, como señala Murillo y Duck (2017), el propósito de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio abanico de necesidades de aprendizaje en ambientes formales de la educación. La educación inclusiva más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa un modelo que debe servir para analizar cómo transformar los diversos sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con la finalidad de responder a la diversidad de los estudiantes.

Específicamente, en relación a los participantes considerados en el presente estudio: adolescentes talentosos, la educación en esta área es un tema que se puede escuchar de manera frecuente entre maestros y psicopedagogos cuando se analizan diagnósticos de este tipo. Pese a ello, en diversas ocasiones, la falta de conocimiento del tema y la mirada errada y confusa que pueden tener las personas con los niños y adolescentes con facilidades para aprender, con habilidades sobresalientes o con talentos específicos, causa errores que no permiten el desarrollo normal en la vida de estas personas (Segura, 2012).

Todas las personas tienen derechos, y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos está planteado, en cuanto a brindar condiciones óptimas para el desarrollo de la personalidad y de las capacidades de todos los seres humanos, no se puede omitir el hecho de que las personas talentosas existen, que se les debe mostrar la misma atención que a las que no lo son, que las habilidades o talentos por los que sobresalen pueden ser valoradas, atendidas y estimuladas. Hay que modificar la concepción errada que solo las personas que necesitan ayuda curricular son únicamente aquellas que presentan algún tipo de dificultad para el aprendizaje. Las personas con algún talento específico tienen también el derecho de recibir el apoyo que necesitan y, sobretodo, la orientación para que se puedan desarrollar como las demás personas (Segura, 2012).

Si se habla del talento matemático, habilidad que se considera en el grupo de participantes de la

presente investigación, si bien en el pasado se ha reflexionado sobre el talento de los matemáticos profesionales, los estudios sistematizados de niños superdotados en las áreas de matemáticas tienen un desarrollo relativamente reciente, centrándose en: la caracterización del talento matemático, el establecer mecanismos de identificación y ofrecer alternativas de intervención (Castro, 2008).

Haciendo énfasis en la caracterización del talento matemático, encontramos que algunos investigadores (Krutetskii, 1976; Greenes, 1981; Pasarín, Feijoo, Díaz & Rodríguez, 2004) se han preocupado por observar y analizar el pensamiento característico de este tipo de estudiantes en diferentes actividades de resolución de problemas, resultando que algunas de ellas están relacionadas con la invención de problemas o aspectos de inteligencia (Benito, 1996; Espinoza, Lupiañez y Segovia, 2016).

Sin embargo, hay que considerar que para el desarrollo integral de niños y adolescentes con talento matemático los aspectos psicológicos como la estima propia y las interacciones sociales saludables con los diferentes medios en los que se desenvuelven también son de suma importancia.

Por un lado, porque la autoestima es el componente de valoración de sí mismo, comprendiendo por concepto de sí mismo, qué somos y qué pensamos de quienes somos, de manera consciente o subconsciente respecto a las características psicológicas y físicas en cuanto a creencias, valores, necesidades, motivaciones, cualidades y defectos (Branden, 2009). Y, por el otro, porque las habilidades sociales son un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas (Caballo, 2009).

Es por ello, que se considera de relevancia poder identificar los aspectos socioemocionales de adolescentes con talento matemático y, compararlos entre varones y mujeres. Lo cual se plantea como objetivo en el presente estudio.

## • Método

### ✓ Participantes

Los participantes del presente estudio fueron adolescentes, de ambos sexos, con edades de 12 a 16 años, procedentes de Lima y provincias, residentes en Lima, pertenecientes a una institución especializada en la identificación e intervención de adolescentes con talentos diversos. Para fines de la investigación se trabajó solo con los adolescentes talentosos en el área de matemáticas (29).

El tipo de muestreo fue no probabilístico-intencional, puesto que del subgrupo poblacional no todos tuvieron la misma posibilidad de ser elegidos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Asimismo, para el marco muestral, se consideraron los criterios de inclusión siguientes: adolescentes identificados con talento matemático, vivir en la ciudad de Lima, estar matriculado y contar con asistencia regular a la institución donde se realizó el estudio. En la Tabla 1, se presenta la distribución de participantes según sexo.

Tabla 1

Distribución de adolescentes con talento matemático según sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje (%)
Femenino	13	44.80
Masculino	16	55.20
Total	29	100.00

### ✓ Instrumentos

Se hizo uso de técnicas indirectas de recolección de datos; es decir, se aplicaron instrumentos que permitieron obtener información sobre la muestra de estudio en relación a las variables de autoestima y habilidades sociales (Sánchez y Reyes, 2015).

En cuanto a los instrumentos como herramientas específicas en el proceso de recojo de información, se emplearon las siguientes:

#### a. Inventario para niños y adolescentes de Autoestima de Coopersmith-SEI

Este instrumento fue elaborado por Coopersmith (1976); posteriormente, Panizo en el año 1986 realizó la traducción y validación para ser utilizado en nuestro medio.

Fue creado con el objetivo de identificar las actitudes de valoración hacia uno mismo en cuatro áreas específicas: área de interés personal, área social, área familiar y área académica. Cada una de estas áreas evaluadas corresponde a las subescalas del instrumento denominadas:

*Sí mismo general*; el cual está referido a las actitudes que presenta el y/o adolescente frente a la propia experiencia valorativa y la autopercepción sobre sus características físicas y psicológicas.

*Social-pares*; referida a las actitudes del sujeto en su entorno social frente a sus amigos o compañeros.

*Hogar-padres*; hace referencia a las experiencias y/o actitudes en el medio familiar con relación a la convivencia con los padres.

*Escuela*; relacionada con las vivencias en el interior de la escuela y sus expectativas con relación a la satisfacción del propio rendimiento académico.

El Inventario de Autoestima para niños y adolescentes de Coopersmith-SEI consta de 58 ítems, de los cuales 50 se orientan a evaluar el nivel de autoestima en las áreas pertenecientes al instrumento y los 8 ítems restantes miden las respuestas socialmente esperadas, que conforman la escala de mentiras de la prueba (si es un puntaje superior a 4 se invalida la prueba).

El instrumento es aplicable a sujetos de 8 a 15 años, presenta alternativas de respuestas dicotómicas: verdadero o falso, el tiempo de aplicación del inventario es de aproximadamente

de 20 a 30 minutos y puede darse de forma individual o colectiva.

#### - **Validez y confiabilidad de adaptación**

En el año 1986 Panizo realizó la validez de contenido y de constructo del instrumento.

La validación de contenido la realizó por medio del método de criterio de jueces. Mientras que el proceso de validación de constructo a través de la correlación ítem - sub test, determinando una correlación significativa al nivel de  $p < .001$  para todos los ítems de la prueba.

La confiabilidad fue comprobada por el método de mitades. El coeficiente de correlación obtenido fue de 0.78.

#### b. **Lista de chequeo de habilidades sociales de Goldstein**

El instrumento fue elaborado por Arnold Goldstein en la ciudad de New York en el año de 1978. En 1983 fue traducida al español por Vásquez y, adaptada en la ciudad de Lima por Tomás (1995), tanto para una muestra de escolares como en una de estudiantes universitarios.

La prueba tiene como objetivo principal determinar las competencias y deficiencias que tiene una persona en sus habilidades sociales, además de identificar el tipo de habilidades sociales, personales e interpersonales que ha desarrollado y en qué tipo de situaciones emplea este tipo de habilidades. Asimismo, puede ser aplicada a sujetos de 12 años en adelante, está compuesta de 50 ítems en una escala de 1 a 5 agrupados en seis áreas distintas (Goldstein et al., 1989). Las áreas del instrumento son las siguientes:

##### **I. Primeras habilidades sociales**

Son aquellas habilidades básicas para interactuar con los demás.

##### **II. Habilidades sociales avanzadas**

Relacionadas con un nivel de interacción avanzado.

### **III. Habilidades relacionadas con los sentimientos**

Habilidades para comprender y expresar los propios sentimientos, así como de los demás.

### **IV. Habilidades alternativas a la agresión**

Implica las habilidades utilizadas para defender los derechos, emplear el autocontrol, sin realizar conductas agresivas.

### **V. Habilidades para hacer frente al estrés**

Referidas a las habilidades para el manejo de situaciones difíciles y de tensión.

### **VI. Habilidades de planificación**

Son aquellas habilidades que relejan la capacidad para tomar la iniciativa en diferentes situaciones, tomar decisiones, establecer objetivos y resolver problemas.

#### - **Validez y confiabilidad de adaptación**

En el año 1995, Tomás realiza el análisis de ítems del instrumento, encontrando correlaciones estadísticamente significativas ( $p < .05$ ), ( $< .01$ ) y ( $p < .001$ ), quedando la versión original con todos sus ítems completos.

Las escalas componentes de la Lista de Chequeo de Habilidades Sociales obtuvieron una correlación positiva y estadísticamente significativa ( $p < .001$ ) con la Escala Total de Habilidades Sociales; es decir, todas contribuyen de una manera altamente significativa a la medición de las habilidades sociales. Los coeficientes de correlación de los componentes de las habilidades sociales oscilan de 0.739 a 0.871.

Por otro lado, se determinó la confiabilidad mediante el test-retest, la cual fue calculada mediante el coeficiente de correlación producto - momento de Pearson, obteniéndose una " $r$ " = 0.61 y una " $t$ " - 3.01, que es estadísticamente significativa ( $p < .01$ ), el tiempo transcurrido entre el test y el retest fue de

4 meses. Asimismo, con la finalidad de incrementar la predicción de la confiabilidad, mediante el método de consistencia interna, se calculó el coeficiente Alpha de Cronbach, obteniéndose un coeficiente de correlación “ $r$ ” = 0.92.

### ✓ Procedimiento

Las evaluaciones fueron realizadas por la investigadora del estudio. Los instrumentos se aplicaron a los participantes dentro del aula de clases de una institución especializada en el diagnóstico de talentos diversos de la ciudad de Lima, informando tanto a los participantes como a sus padres acerca de los objetivos de la evaluación.

La participación fue de forma voluntaria y anónima, firmando el consentimiento informado que garantiza la confiabilidad de los datos proporcionados. Luego de aplicados los instrumentos, no se consideró en el análisis los instrumentos que: no referían información sobre el sexo, tenían omisiones, respuestas de dos o más alternativas marcadas en un ítem y, aquellos en los que se optaba por la misma alternativa en la mayoría o totalidad de los ítems.

### • Resultados

#### ✓ Autoestima en adolescentes con talento matemático

En la Tabla 2 se observa que tanto el grupo masculino como femenino presentan medias bajas en las áreas de la autoestima, representando el nivel bajo de autoestima en los adolescentes con talento matemático.

Los coeficientes de Shapiro-Wilk ( $S-W$ ) arrojan probabilidades estadísticamente significativas ( $p < .05$ ), ( $p < .01$ ) y ( $p < .001$ ) en el grupo de adolescentes con talento matemático, lo cual justifica el empleo de una prueba no paramétrica para la comparación según sexo.

Los resultados obtenidos con la “ $U$ ” de Mann-Whitney, los cuales indican probabilidades no significativas estadísticamente ( $p > .05$ ). Asimismo, se aprecia un tamaño del efecto

pequeño en las áreas: interés personal, social, familiar y en el autoestima general.

En contraparte, se observa un tamaño del efecto fuerte ( $g_{Hedges} = 0.75$ ) en el área académica de la autoestima, esto quiere decir que existen diferencias entre varones y mujeres con talento, siendo las mujeres quienes presentan mayores expectativas con las experiencias en el ámbito académico y se encuentran más satisfechas con su rendimiento académico en las matemáticas.

Tabla 2

Medidas descriptivas y análisis inferencial de diferencias en autoestima y sus áreas según el sexo

Áreas	Varones ( $n=16$ ) $M(DE)$	Mujeres ( $n=13$ ) $M(DE)$	$U$	$z$	$p$	$g_{Hedges}$
Interés personal	20.40(3.91)	21.00(1.41)	22.50	-0.23	0.82	0.23
Social	6.20(2.75)	6.50(0.71)	15.50	-0.92	0.36	0.17
Familiar	6.12(1.39)	6.50(2.12)	21.50	-0.34	0.74	0.16
Académica	6.04(1.59)	7.50(0.71)	10.00	-1.43	0.15	0.75
Autoestima general	38.76(5.82)	41.50(0.71)	19.50	-0.51	0.69	0.44

#### ✓ Habilidades sociales en adolescentes con talento matemático

En la Tabla 3 se aprecia un nivel bueno de habilidades alternativas a la agresión, habilidades para hacer frente al estrés, habilidades de planificación y en el puntaje total de las habilidades sociales en las mujeres. Y, un nivel promedio en estas habilidades en los varones.

Mientras que las primeras habilidades sociales, las habilidades sociales avanzadas y las habilidades sociales relacionadas con los sentimientos se encuentran en un nivel promedio tanto en varones como en mujeres. Los coeficientes de Shapiro-Wilk ( $S-W$ ) resaltan probabilidades estadísticamente no significativas ( $p > .05$ ) en el grupo con talento matemático, en las áreas y escala total de las habilidades sociales, lo cual justifica el empleo de una prueba paramétrica para la comparación según sexo.

El análisis con la Prueba paramétrica “*t*” de Student, muestra probabilidades estadísticamente no significativas ( $p > .05$ ). Siendo también el tamaño del efecto pequeño en las primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas y relacionadas con los sentimientos.

Por otro lado, se observa un tamaño del efecto fuerte en las habilidades alternativas a la agresión ( $gHedges=1.13$ ) y las habilidades de planificación ( $gHedges=0.81$ ). Asimismo, hay presencia de un efecto mediano (moderado) en las habilidades para hacer frente al estrés ( $gHedges=0.64$ ) y en las habilidades sociales en general ( $gHedges=0.54$ ). Esto refleja las diferencias entre varones y mujeres, siendo las mujeres quienes sobresalen en habilidades tanto en habilidades para la defensa de derechos, la negociación, la abstención de peleas físicas y/o verbales como para establecer objetivos, resolver problemas según la relevancia, tomar decisiones y concentrarse en una tarea.

A diferencia de los varones, las mujeres son capaces de afrontar situaciones estresantes, afrontar la vergüenza al fracaso y la presión de grupo.

Tabla 3

Medidas descriptivas y análisis inferencial de diferencias en habilidades sociales y sus áreas según el sexo

Áreas	Varones ( <i>n</i> =16) <i>M</i> ( <i>DE</i> )	Mujeres ( <i>n</i> =13) <i>M</i> ( <i>DE</i> )	“ <i>t</i> ”	<i>p</i>	<i>d</i> <sub>Hedges</sub>
Primeras habilidades sociales	26.28(3.43)	26.50(7.78)	0.08	0.936	0.03
Habilidades sociales avanzadas	21.24(2.33)	21.50(2.12)	0.15	0.880	0.08
Habilidades relacionadas con los sentimientos	21.56(3.77)	23.00(9.90)	0.47	0.644	0.17
Habilidades alternativas a la agresión	33.80(4.00)	39.50(2.12)	1.97	0.060	1.13
Habilidades para hacer frente al estrés	42.84(5.84)	47.00(1.41)	0.99	0.332	0.64
Habilidades de planificación	30.92(3.86)	35.50(3.54)	1.62	0.118	0.81
Puntaje total de habilidades	176.64(16.59)	193.00(26.87)	1.30	0.205	0.54

## CONCLUSIONES

Luego de realizar el análisis en el grupo de adolescentes con talento matemático, sobre las variables de estudio en la presente investigación, los resultados permiten dilucidar que en relación al autoestima comparada por el sexo, hay presencia de un *tamaño del efecto fuerte* en el área académica, esto resalta las diferencias entre varones y mujeres con talento, siendo estas últimas quienes presentan mayor expectativa con las experiencias en el ámbito académico y se encuentran más satisfechas con su rendimiento matemático.

Se observa un *tamaño del efecto fuerte* en las habilidades alternativas a la agresión y las habilidades de planificación. Se presenta también un *efecto mediano* en las habilidades para hacer frente al estrés y en las habilidades sociales en general. Esto refleja las diferencias entre varones y mujeres, siendo las mujeres quienes se caracterizan por poseer habilidades para la defensa de derechos, la negociación y el autocontrol. Así como para establecer objetivos, resolver problemas según la relevancia, tomar decisiones y concentrarse en una tarea.

En general, las habilidades sociales en la muestra de adolescentes, son adecuadas para su desenvolvimiento interaccional con su entorno, siendo ello similar a lo encontrado por Del Caño et al. (2011), quienes en una muestra de españoles con altas capacidades resaltan que los adolescentes talentosos son señalados por sus pares como líderes, con buenas relaciones sociales y prestos a ayudar a los demás. Esto se sustenta con lo referido por Reis y Renzulli (2004), quienes manifiestan que los alumnos con altas habilidades son tan bien adaptados como sus pares. Sin embargo, muchos de ellos pueden enfrentar situaciones de riesgo para su desarrollo socioemocional, especialmente cuando no encuentran entornos educativos que tomen en consideración su nivel de desarrollo intelectual y su ritmo de aprendizaje.

Por su parte, Gross (2002), quien investiga a estudiantes con resultados significativamente

superiores en pruebas de inteligencia, observa que en la mayor parte de los estudios referentes a la adaptación socioemocional han utilizado muestras que no se caracterizan por una inteligencia excepcionalmente elevada. Esto ha contribuido a reforzar la idea de que los superdotados, como grupo, no presentan mayores dificultades sociales y emocionales, caracterizándose, por el contrario, por sentimientos positivos respecto a sí mismos y comportamientos sociales que contribuyen en sus relaciones con los compañeros de clase. Sus investigaciones reportan que los estudiantes excepcionalmente inteligentes son los que afrontan mayor número de situaciones que podrán tener un impacto negativo en su desarrollo socioemocional.

Los superdotados se muestran más maduros que sus pares en cuanto a los intereses de actividades lúdicas, elección de amigos, aceptación social, miedos y visión del mundo. Aunque esta descripción no resulta tan uniformemente positiva en el caso de los superdotados con CI extraordinariamente alto, las mujeres superdotadas y los superdotados procedentes de grupos minoritarios, hay que disipar la falsa creencia de generalizar que la superdotación está asociada con una deficiente adaptación social o con una falta de socialización. Es por ello que “Las características de superdotados tienden a agruparse y a variar también de los factores favorecedores o no desde su entorno afectivo y sociocultural y de esta manera constituyen perfiles distintos” (Pérez y Domínguez, 2000, p. 89).

Por su parte, Farias y De Souza (2011), discrepan con lo encontrado en el presente estudio, puesto

que, en su investigación sobre características de habilidades sociales, afectivas y factores que inhiben o propician el desarrollo de las mismas en adolescentes brasileños talentosos, resaltaron en sus resultados: la preferencia por el aislamiento social y la timidez.

Ya diversas investigaciones realizadas hacen hincapié en el importante rol de las influencias socioculturales y ambientes innovadores para el aprendizaje. Es así que se considera el desarrollo psicológico de niños y adolescentes con talento como punto importante del ciclo vital y del proceso de interacción. Una aproximación multidimensional que incluya la autoestima, los factores sociales y otros determinantes son puntos relevantes a considerar como punto de referencia (Mönks y Van Boxtel, 1988; Mönks, 1999).

En consecuencia, con los resultados obtenidos podemos afirmar que la personalidad es diferenciada y dinámica en los adolescentes, presentándose discrepancias entre los hallazgos de las investigaciones; por un lado, hay un conjunto de investigaciones que avalan la existencia de diferencias entre estudiantes varones y mujeres con talento en algún área específica y, otro grupo, en los que no se presentan diferencias en sus hallazgos, tal como en el presente estudio.

Hay que considerar, entonces, que la autoestima y las habilidades sociales constituyen otra de las áreas prioritarias en el desarrollo social de cualquier persona y, su aprendizaje está condicionado por las experiencias vividas, el entorno en el que nos movemos y los modelos que nos rodeen (Caballo, 2009).

## REFERENCIAS

- Benito, Y. (1996). *Inteligencia y algunos factores de personalidad en superdotados. Una demostración dentro del ámbito social*. Salamanca: Amaru Ediciones.
- Branden, N. (2009). *La autoestima día a día: Reflexiones*. Barcelona: Paidós.
- Caballo, V. (2009). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo XXI. 8va. edición.
- Castro, E. (2008). Resolución de problemas: ideas, tendencias e influencias en España. En Luengo, R., Gómez, B., Camacho, M. &

- Lorenzo B. (Eds.). *Investigación en Educación Matemática XII*. Badajoz: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM. pp. 113-140.
- Coopersmith, S. (1976). *Estudio sobre la estimación propia*. *Psicología Contemporánea*. Madrid: Blume.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Del Caño, M., Palazuelo, M., Marugán, M. y Velasco, S. (2011). Socialización alta, capacidad intelectual y optimismo disposicional. *INFAD*, 1 (81), pp. 613-620.
- Espinoza, J., Lupiañez, J. y Segovia, A. (2016). La invención de problemas aritméticos por estudiantes con talento matemático. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14 (2), pp. 368-392.
- Farias, J. y De Souza, D. (2011). Perfil de adolescentes talentosos y estrategias para su desenvolvimiento. *Psicología: Teoría e Pesquisa* 27 (4), pp. 385-392.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J. y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Greenes, C. (1981). Identifying the gifted student in mathematic. *Arithmetic Teacher*, 28 (8), pp. 14-17.
- Gross, M. (2002). Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. En Neihart, M., Reis, S., Robinson, N. & Moon, S. (Eds.), *The social and emotional development of gifted children*. Waco, TX: Prufrock Press. pp. 19-30.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. 4ta. edición.
- Krutetskii, V. (1976). *The psychology of mathematical abilities in school children*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mönks, F. (1999). Desarrollo y educación de niños superdotados. En Sipan, A. (Coord.): *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza: Mira. pp. 173-186.
- Mönks, J. y Van Boxtel, H. (1988). Los adolescentes superdotados: una perspectiva evolutiva, en Freeman, J. (Dir.). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. pp. 306-324. Madrid: Santillana.
- Murillo, J. y Duk, C. (2017). La agrupación de los estudiantes según niveles de desempeño académico. Una forma sutil de segregación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), pp. 11-13.
- Murillo, J. y Martínez, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas de América Latina. *Educ. Soc., Campinas*, 38 (140), pp. 727-750.
- Pasarín, M., Feijoo, M., Díaz, O. y Rodríguez, L. (2004). Evaluación del talento matemático en educación secundaria. *Faísca, Revista de altas capacidades*, 11, pp. 83-102.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y adolescencia: Características y necesidades en la comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Reis, S. & Renzulli, J. (2004). Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: Good news and future possibilities. *Psychology in the Schools*, 41, pp. 119-130.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth SRL.
- Segura, S. (2012). Aspectos sociales, políticos y filosóficos de la educación de niños talentosos. *Ensayos pedagógicos*, 7(2), pp. 87-100.
- Tomás, A. (1995). *Conducta tipo A y habilidades sociales en estudiantes de 1° al 5° año de Psicología de una Universidad Nacional*. (Tesis para optar el grado de Licenciado en Psicología). Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima, Perú.
- UNESCO (2008). *La educación inclusiva. El camino hacia el futuro*. Recuperado de: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/CONFINTED\\_48-3\\_Spanish.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf)
- UNESCO (2017). *Educación para los objetivos de desarrollo sostenible. Objetivos de aprendizaje*. París: Ediciones UNESCO.