

Superdotación y TDAH

ANA MICAELA MEDEIROS, SARA M. FERNANDES, ENRIQUE VÁZQUEZ-JUSTO &
CRISTINA COSTA LOBO

Resumen El diagnóstico de TDAH en individuos superdotados es controvertido, ya que, esta alteración es asociada con frecuencia a la vulnerabilidad cognitiva (Antshel, 2008). Autores como Goodman, Simonoff y Stevenson (1995) y Rapport, Scanlan y Denney (1999), afirman que la falta de atención y la hiperactividad pueden afectar la inteligencia en todos los niños, independientemente de la presencia de TDAH clínicamente significativo. Contrariamente a estas posiciones, varios estudios, argumentan que la superdotación y el TDAH a menudo están asociados (Leroux & Levitt-Perlman, 2000; Hartnett et al., 2004; Webb et al., 2005). Manahim y Rohde (2015) afirman que hay una alta frecuencia de los síntomas de TDAH observados ya sea en adultos o en niños superdotados, información que respalda la validez de este diagnóstico en esta población y sugiere la existencia de una afección del neurodesarrollo subyacente a estos síntomas. Estudios comparativos de Antshel, et al. (2007) sugieren que el diagnóstico de TDAH es válido en niños dotados.

Palavras-chave: • Superdotación • Trastorno por déficit de atención con hiperactividad • Diagnóstico

ENDEREÇO CORRESPONDENTE: Ana Micaela Medeiros, Portucalense Institute for Human Development (INPP), R. Dr. António Bernardino de Almeida 541, 4200-072 Porto (Portugal), email: amicaelalm@gmail.com Sara M. Fernandes Ph.D., Universidade Portucalense, Portucalense Institute for Human Development (INPP), Portucalense Institute for Legal Research (IJP), R. Dr. António Bernardino de Almeida 541, 4200-072 Porto (Portugal), email: sarab@upt.pt. Enrique Vázquez-Justo Ph.D., Universidade Portucalense, Portucalense Institute for Human Development (INPP), Portucalense Institute for Legal Research (IJP), R. Dr. António Bernardino de Almeida 541, 4200-072 Porto (Portugal), email: enriquej@upt.pt. Cristina Costa Lobo Ph.D., Universidade Portucalense, Portucalense Institute for Human Development (INPP), Portucalense Institute for Legal Research (IJP), R. Dr. António Bernardino de Almeida 541, 4200-072 Porto (Portugal), email: ccostalobo@gmail.com.

<https://doi.org/10.4335/978-961-6842-80-8.8> ISBN 978-961-6842-80-8

© 2017 Institute for Local Self-Government Maribor

Disponível online em <http://www.lex-localis.press>.

Giftedness and ADHD

ANA MICAELA MEDEIROS, SARA M. FERNANDES, ENRIQUE VÁZQUEZ-JUSTO &
CRISTINA COSTA LOBO

Abstract The diagnosis of ADHD in gifted individuals is controversial, since this disruption continues to be frequently associated with cognitive vulnerability (Antshel, 2008). Authors such as Goodman, Simonoff and Stevenson (1995) and Rapport, Scanlan and Denney (1999), state that the lack of attention and hyperactivity may affect intelligence in all children, regardless of the presence of clinically significant ADHD. Contrary to these positions, several studies are opposed, arguing that the giftedness and ADHD are often associated with (Leroux & Levitt-Perlman, 2000; Hartnett et al., 2004; Webb et al., 2005). Manahim and Rohde (2015), claim that there is a high frequency of symptoms of ADHD observed in adults, either in gifted children, information that support the validity of this diagnosis in this population and suggests the existence of a neurodevelopmental condition underlying these symptoms. Comparative studies of Antshel, et al. (2007) suggest that the diagnosis of ADHD is valid in gifted children.

Keywords: • Giftedness • Attention Deficit Hyperactivity Disorder •
Diagnosis

CORRESPONDENCE ADDRESS: Ana Micaela Medeiros, Portucalense Institute for Human Development (INPP), R. Dr. António Bernardino de Almeida 541, 4200-072 Porto (Portugal), email:amicaelalm@gmail.com Sara M. Fernandes Ph.D., Universidade Portucalense, Portucalense Institute for Human Development (INPP), Portucalense Institute for Legal Research (IJP), R. Dr. António Bernardino de Almeida 541, 4200-072 Porto (Portugal), email: sarab@upt.pt. Enrique Vázquez-Justo Ph.D., Universidade Portucalense, Portucalense Institute for Human Development (INPP), Portucalense Institute for Legal Research (IJP), R. Dr. António Bernardino de Almeida 541, 4200-072 Porto (Portugal), email: enriquej@upt.pt. Cristina Costa Lobo Ph.D., Universidade Portucalense, Portucalense Institute for Human Development (INPP), Portucalense Institute for Legal Research (IJP), R. Dr. António Bernardino de Almeida 541, 4200-072 Porto (Portugal), email:ccostalobo@gmail.com.

<https://doi.org/10.4335/978-961-6842-80-8.8> ISBN 978-961-6842-80-8
© 2017 Institute for Local Self-Government Maribor
Available online at <http://www.lex-localis.press>.

Nociones asociadas a la superdotación

Los primeros estudios en el contexto de la superdotación se refieren sólo a una evaluación basada en pruebas de inteligencia (Araújo, Cruz & Almeida, 2007). Más tarde, dimensiones, tales como la motivación, la creatividad, la implicación con la tarea y el entorno que lo rodea, comenzaron a ser tenidos en cuenta. La definición de superdotación evoluciona, desde un concepto conservador hacia un concepto multidimensional (Renzulli & D'Souza, 2012). Sin embargo, en la actualidad, no hay consenso en lo relativo a la definición de superdotación, aunque la mayoría de los autores aceptan una definición más amplia (Medeiros, 2015).

La investigación en esta área se divide en tres perspectivas distintas: las perspectivas en torno a la superdotación (o altas capacidades), incluyendo el concepto de talento y tienden a centrarse más en el estudio los niños, adolescentes y jóvenes (Renzulli, 1986); las perspectivas alrededor de la experiencia, centrándose en el alto rendimiento especializado y experimentado, que se manifiesta, generalmente, en la edad adulta y depende de la edad en que se inicia la formación y la práctica deliberada (Erickson, 2006) ; las perspectivas alrededor de la sabiduría que hacen hincapié en el estudio de bienestar y satisfacción con la vida y se centran en la excelencia concebida a partir de la integración de la experiencia y la realización personal y profesional (Cziszentmihaly, 1986; Sternberg, 2000).

A pesar de la ambigüedad en torno a este tema, la literatura se refiere a 4 modelos teóricos, como los más aceptados por parte de los autores:

- a) Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983, 1993)
- b) Modelo de tres anillos (Renzulli, 1986)
- c) Teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 2000)
- d) Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento (Gagné, 2000)

En la Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) la inteligencia se define como la capacidad que el individuo tiene para resolver problemas y se distinguen siete tipos de inteligencias: intrapersonal, matemática/lógica, corporal/cinestésica, verbal/lingüística, visual/espacial, interpersonal y musical/rítmica.

A su vez, Renzulli (1986), en su Modelo de los Tres Anillos, explica que solamente existe superdotación, cuando hay una interacción entre un conjunto de tres rasgos humanos básicos:

- a) la motivación (o compromiso con la tarea), es definida por Renzulli (1986), como la energía invertida en la resolución de una tarea y se encuentra principalmente en los individuos creativos y productivos.
- b) las altas capacidades, que son entendidas por el autor, como la capacidad de procesamiento de la información y la capacidad de integración de experiencias, cuando los individuos superdotados se enfrentan a nuevas situaciones. Este

concepto también se asocia con la adquisición del conocimiento, habilidades y competencias en un área determinada.

- c) la creatividad, se define en este modelo teórico, como la facilidad que ciertos individuos tienen para presentar muchas ideas interesantes y viables ante un problema concreto. Y también puede ser entendida como una ventaja para las personas en sus problemas diarios y en sus carreras profesionales (Lubart, Zenasni & Barbot, 2013).

Solamente los individuos capaces de desarrollar y aplicar este conjunto de rasgos, serán poseedores o capaces de desarrollar superdotación.

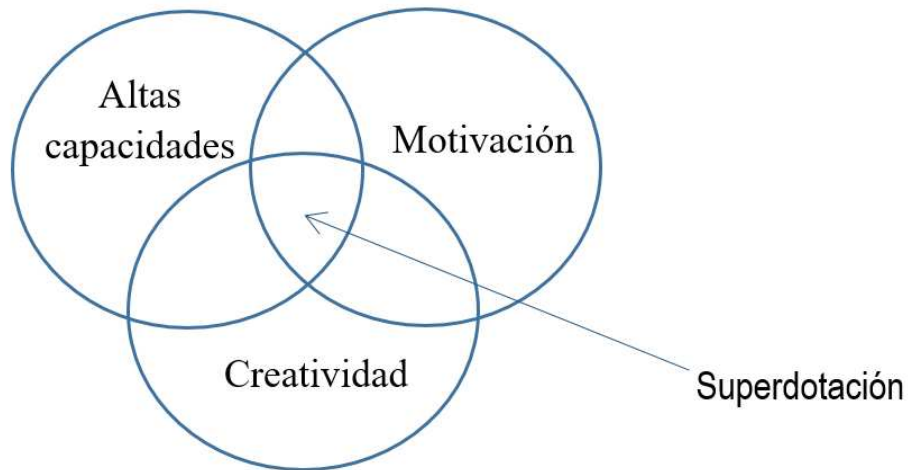


Figura 1 Modelo de los Tres Anillos, adaptado de Renzulli (1986)

Sternberg (2000) propone la Teoría Triárquica de la Inteligencia, en la cual define 3 tipos de inteligencia que, a su vez, se dividen en tres subcategorías.

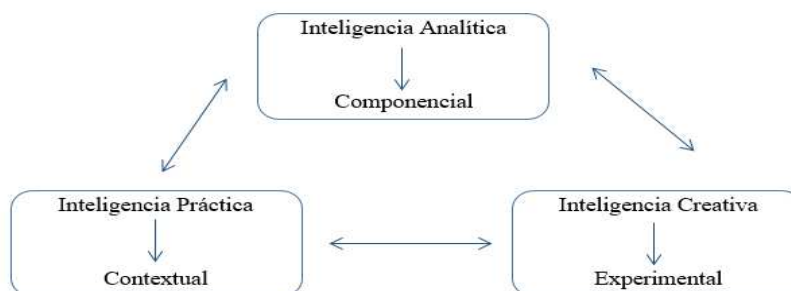


Figura 2 Teoría Triárquica de la Inteligencia, adaptado de Sternberg (2000)

Por último, está el Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento (Gagné, 2000), que centra el estudio de la superdotación a través de dos conceptos: la superdotación y el talento. En este modelo, la superdotación se refiere a la competencia por encima de la media y el talento es el equivalente a la energía invertida en la tarea. En este modelo, se dan también dos tipos de catalizadores, intrapersonales y ambientales, que facilitan o dificultan el desarrollo del talento.

A pesar de la existencia de un gran número de teorías y modelos explicativos del concepto de superdotación, todos ellos tienden a adquirir, progresivamente, una visión multidisciplinar e interdisciplinar de este concepto (Medeiros, 2015).

Características de los individuos superdotados: ¿qué ha dicho la literatura reciente?

“Ser superdotado no significa necesariamente tener más éxito, ser más feliz, sano, socialmente aceptado o más seguro” (Serra, 2015).

El estudio de la superdotación se ha descrito, a lo largo de los años, asociado a problemas emocionales y sociales de los individuos superdotados (e.g. Alencar, 2007; Baker, 2004; Bahia 2004; Gross, 1993, 2002; Lehman & Erdwins, 2004; Moreira, 2005; Serra, 2005, 2015; Silverman, 2002; Schuler, 2002; Terman, 1965; Webb, 1993). Serra (2015), argumenta que los niños superdotados pueden presentar varios problemas, sobre todo a nivel escolar, teniendo en cuenta que las escuelas no cumplen con sus expectativas. En este sentido, según la autora, los niños pueden desarrollar desmotivación, falta de atención, desinterés y bajo rendimiento. La percepción de esta autora, coincide con la percepción de Almeida y Oliveira (2000) que sostienen que, la escuela termina por convertirse en una "pesadilla " para los estudiantes superdotados, ya que, no promueve la estimulación y oportunidades de aprendizaje de estos niños.

Tabla 1 Características y potenciales problemas asociados a la superdotación, adaptado (Serra, 2014)

Características	Problemas asociados
Adquisición y retención rápidas de la información	Impaciencia, provocar lentitud en los demás, aislamiento
Actitud investigadora, curiosidad, motivación intrínseca	Preguntas desconcertantes, obstinación con algunos temas
Facilidad para abstraer y conceptualizar	Poner en tela de juicio los métodos de enseñanza, autonomía excesiva

Establecimiento de relaciones de causalidad	Dificultad para aceptar lo ilógico
Organización del grupo, definición de las tareas del grupo, sistematización	Construcción de reglas y sistemas complejos, dominio social
Vocabulario amplio, mucha información sobre temas complejos	Desmotivación con la rutina escolar, aburrimiento con la rutina escolar, intelectualismo hacia problemas concretos
Pensamiento crítico	Intolerancia hacia los demás, perfeccionismo
Creatividad, imaginación, invención de formas diversas	Rechazo a las rutinas o a la repetición de aquello que ya conocen
Profunda concentración, permanencia prolongada en áreas de su interés	Descontento ante las interrupciones, aislamiento con sus iguales cuando están concentrados
Sensibilidad, empatía	Inhibición hacia la crítica, necesidad de reconocimiento
Elevada energía, períodos de esfuerzo intenso	Frustración ante la inactividad, desorganización del trabajo de sus iguales, búsqueda de estimulación
Independencia, preferencia por el trabajo individual	Poco conformismo – rechazo por sus iguales y profesores
Intereses y habilidades diversas, versatilidad	Aparente desorganización, frustración por falta de tiempo, elevadas expectativas y presión de los demás
Fuerte sentido del humor (humor crítico/apurado)	Falta de comprensión de los amigos, ironía a despropósito

Diagnóstico de las características psicológicas de la superdotación: selección de baterías de evaluación.

“El proceso de identificación debe incluir múltiples fuentes de información (la familia, los amigos, la escuela, etc.), los diversos contextos en los que el niño interactúa, en particular en el tiempo de ocio, así como, diversos instrumentos y áreas de desempeño.” (Oliveira, 2011).

Existe un conjunto de Baterías y Test de evaluación psicológica, utilizados frecuentemente en la identificación de la superdotación:

Tabla 2 Instrumentos de evaluación utilizados para el despistaje de la superdotación, adaptado de Medeiros (2015)

Batería / Test de evaluación	Aplicación
Test para la detección de niños excepcionalmente Dotados (ISCED)	Profesores
Batería de Instrumentos para la detección de Alumnos Superdotados y Talentosos (BISAS/T)	Profesores
Matrices Progresivas en color de Raven (MPCR)	Psicólogos Evaluación cognitiva
Escala de Inteligencia Wechsler para niños (WISC-III)	Psicólogos Evaluación cognitiva
Test del Pensamiento Creativo de Torrance (TPCT)	Psicólogos Evaluación de la creatividad
Batería de Evaluación del Potencial Creativo (EPoC)	Psicólogos Evaluación de la creatividad
Guía de entrevista semiestructurada para estudiantes	Psicólogos Evaluación del autoconcepto
Susan Harter Self-Report Instrument (SHSRI)	Psicólogos Evaluación del autoconcepto
Guía de entrevista semiestructurada para padres	Psicólogos y profesores Evaluación del entorno que rodea al niño
Análisis de la producción individual (portafolio)	Psicólogos y profesores Evaluación del rendimiento académico

Superdotación y Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad (TDAH): Escenarios de comorbilidad y diagnóstico diferencial

El diagnóstico de TDAH en sujetos superdotados genera controversia, ya que, este trastorno sigue estando asociado frecuentemente con la vulnerabilidad cognitiva (Antshel, 2008). Autores como Goodman, Simonoff & Stevenson (1995) y Rapport, Scanlan & Denney (1999), refieren que la falta de atención y la hiperactividad pueden afectar a la inteligencia de todos los niños, independientemente de la presencia de TDAH clínicamente significativa.

Contrariamente a estas posiciones, varios estudios presentan resultados opuestos, con el argumento de que la superdotación y el TDAH están, en ocasiones, asociados (Leroux & Levitt - Perlman, 2000; Hartnett, Nelson & Rinn, 2004, Webb et al, 2005).

Dos estudios transversales realizados por Manahim y Rohde (2015), en los que se evaluaron niños y adultos superdotados, se ha identificado que, en los adultos superdotados, la frecuencia de los casos de TDAH fue del 37,8 %, a su vez, los niños

superdotados presentaban una frecuencia de casos de TDAH 15,38 %. En las principales conclusiones de estos estudios, los autores afirman que existe una alta frecuencia de los síntomas de TDAH observados ya sea en adultos o en niños superdotados, información que apoya la validez de este diagnóstico en esta población y sugiere la existencia de una condición de desarrollo neurológico subyacente a estos síntomas.

A su vez, los estudios comparativos de Antshel, et al. (2007) realizados en niños superdotados diagnosticados con TDAH y en niños superdotados sin un diagnóstico de TDAH concluyen que los niños con alto coeficiente intelectual y diagnosticados con TDAH, muestran un patrón de recursos cognitivos, mentales y de comportamiento coincidente con el diagnóstico de TDAH en niños con coeficiente intelectual promedio. Estos datos sugieren que el diagnóstico de TDAH es válido para los niños superdotados.

Hay que tener en cuenta la presunción de búsqueda de niños en los que la superdotación se combina con TDAH. Los superdotados extremadamente activos pueden "ser vistos" como hiperactivos, y algunos superdotados, que son capaces de estar largos períodos concentrados en determinadas áreas de su interés, pueden no llegar a ser diagnosticados como hiperactivos.

Los superdotados tienden a tener un comportamiento poco adecuado, falta de atención y movimiento excesivo, ante programas de estudios poco estimulantes. Los superdotados pueden mostrar este comportamiento, con apenas uno de sus profesores, o a propósito de una disciplina, mientras que los niños con TDAH demuestran sus comportamientos problemáticos en la mayoría de situaciones, en el hogar y en la escuela. Los superdotados suelen tener la capacidad de mantenerse concentrados y con toda su energía canalizada para sus propios intereses, estableciendo objetivos, sin preocuparse por el hecho de que los resultados no siempre están a la vista o son inmediatos, o ni siquiera haber una recompensa inmediata. Por el contrario los niños con TDAH, tienen dificultad para prestar una atención continuada durante largos períodos de tiempo, y sus intereses altamente inestables y sus niveles de rendimiento altamente inconsistentes. Los niños con TDAH pueden tener dificultad para cumplir las normas y reglamentos, en cuanto a los superdotados, están interesados en cuestionarlas vehementemente, si las consideran absurdas o innecesarias, a veces hasta el punto de poner a sus padres, maestros y compañeros en situaciones desagradables.

Así mismo, el sistema de clasificación y diagnóstico en vigor (DSM-V) se basa en categorías; este sistema describe la presencia o ausencia de síntomas para el diagnóstico de TDAH, no permitiendo determinar la gravedad de los síntomas y/o de cualquier déficit relacionado. Es necesario para avanzar en la clasificación y diagnóstico de TDAH, evolucionar a un sistema que no se agote completando o no, un número de criterios necesarios para el diagnóstico del TDAH, que posibilite el registro y nivel de gravedad de los síntomas y/o cualquier déficit asociado, como partes integrantes de la

evaluación de los sujetos con TDAH, específicamente en lo que respecta al rendimiento académico.

Tabla 3 Diagnóstico diferencial entre superdotación y TDAH adaptado de Yepes (2013)

Conducta	Superdotación	TDAH
Déficit de atención	En ambientes poco estimulantes; desmotivación	En todos los ámbitos
Hiperactividad	Localizada; Objetivos concretos	Dispersa
Impulsividad	Respuestas acertadas	Estilo adivinatorio; precipitación
Relación social	Asincronía	Inmadurez
Funcionamiento personal	Asincronía	Inmadurez
Funcionamiento académico	Ambiente académico poco estimulante	Dificultades de aprendizaje
Compromiso con la tarea	Centrados; persistentes; organización mental;	Divagación en tareas; falta de persistencia; dificultad para mantener la atención; desorganización
Resolución de problemas	Varias opciones viables	Dificultad para solucionar problemas concretos
Adquisición de información	Rápida	Lenta
Desarrollo	Desarrollo normativo	Podrán presentar retrasos leves en el desarrollo, motor o social

Pistas para la investigación y para la intervención psicológicas

Con respecto a la superdotación, muchas preguntas siguen abiertas relativas a este concepto (Medeiros & Costa Lobo, submitted). Esto se pone de manifiesto cuando se constata que no existe consenso ni sobre la definición de superdotación, ni con respecto a las dificultades que pueden surgir derivadas de este diagnóstico (Medeiros, Vázquez & Costa Lobo, submitted).

Serra (2014), identifica una serie de características a tener en cuenta por parte de padres y profesores de estos niños. Con respecto a los comportamientos que los padres deben potenciar, la autora señala que deben responder y elaborar preguntas usando como recurso el buen humor, en lugar de tratar a los niños superdotados como adultos con capacidades extraordinarias; debe buscar información para dar las respuestas que desconozcan, en lugar de ignorar o culpabilizar al niño por el alto nivel de curiosidad

que tiene; deben dialogar con los niños y discutir los hechos que dieron lugar a su interés, en lugar de ignorar su potencial; deben hacer refuerzo positivo y animar a los niños, en lugar de dejar que se desmotiven; ayudar al niño a reconocer sus limitaciones; deberían estimular las áreas débiles del niño y potenciar las áreas fuertes, en lugar de evitar exaltar las fortalezas; debe permitir que el niño tenga tiempo libre, en lugar de mantenerlo demasiado ocupado con el plan de estudios y las tareas extracurriculares; deben alertar y cooperar con la escuela, en lugar de llenar el tiempo del niño con actividades que colmen sus necesidades e intereses; se deben buscar alternativas, programas y otras respuestas, en lugar de centrarse en el problema y, por lo tanto, aumentar la ansiedad; deben adquirir información sobre el tema, en lugar de crear expectativas desproporcionadas.

Con respecto a los comportamientos que los profesores deben adoptar con estos niños, la autora afirma que deben ser atentos y observadores, en lugar de proponer a los niños tareas rutinarias; deben confrontar y articular las informaciones con los padres, en lugar de ignorarlos; debe recurrir a técnicos especializados, en vez de sentirse "amenazados" con el nivel de conocimiento de los niños; deben formarse sobre metodologías a utilizar con niños superdotado, en lugar de deducir métodos; deben promover la integración social de los niños; deben mantener el contacto con sus padres, con el fin de comprender la evolución del niño; deben practicar diferenciación positiva, en lugar de exhibir a los niños y su talento; deben promover un clima de confianza con el niño; y deben estimular la curiosidad del niño, en lugar de evitar que exponga sus puntos de vista.

No sólo los padres y profesores deben adquirir habilidades para trabajar con los niños superdotados. Según Medeiros, Vázquez-Justo y Costa Lobo (submitted), es cada vez más importante la constante especialización y actualización de conocimientos de los profesionales de la psicología que trabajan con estos niños y jóvenes, motivados por ser individuos con características tan específicas y en constante crecimiento y cambio.

También en este sentido, varios autores como Medeiros (2015), Bahía y Trinidad (2012), Miranda y Almeida (2011), Bahía (2004), Alencar (2001), ponen de relieve la importancia del apoyo psicológico especializado y continuado para fomentar el desarrollo de estos niños. De acuerdo con los mismos grupos de autores, una de las medidas que más promueve la adaptación de estos niños, son programas de desarrollo, que estimulen tanto el aspecto intelectual, como la vertiente personal, social y emocional de estos individuos.

Autores como Antshel (2008), Manahim y Rohde (2015) y Antshel, et al. (2007), afirman que es de máxima importancia la continuidad del estudio de la relación existente entre la superdotación y el TDAH.

Es importante resaltar, que la superdotación y el TDAH, cuando están presentes de forma concomitante, condicionan que tales individuos sean un grupo de mayor riesgo,

ya que, la comorbilidad de diagnósticos, pueden dar lugar a problemas adicionales, cuando estos individuos se comparan sólo con los niños que sufren de TDAH o simplemente identificados como superdotados.

Referencias / References:

- Alencar, E. (2007) Características sócio emocionais do superdotado: questões atuais. *Psicologia em Estudo*, 12, pp. 371-378.
- Alencar, E. M. L. S. (2001) *Criatividade e educação de superdotados* (Petrópolis: Vozes).
- Almeida, L. & Oliveira, E. P. (2000) Os professores na identificação dos alunos sobredotados. In: Almeida, L. S., Oliveira, E. P. & Melo, A. S. (eds.) *Alunos sobredotados: Contributos para a sua identificação e apoio* (Braga: ANEIS).
- Antshel, K. (2008) Attention-deficit hyperactivity disorder in the contexto of a high intellectual quotient/giftedness. *Developmental Disabilities Research Reviews*. 14, pp. 293 – 299.
- Antshel, K., Faraone, S., Stallone, K., Nave, A., Kaufmann, F., Doyle, A., Fried, R., Seidman, L. & Biederman, J. (2007) *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 48(7), pp. 687–694.
- Araújo, L., Cruz, J. & Almeida, L. (2007) Excellence in achievement contexts: Psychological science applications and future directions. International Symposium on Performance Science.
- Bahia, S. & Trindade, J. P. (2012) Emotions in giftedness: from theory to practice. *Revista AMazônica*. 5(1), pp. 165-185.
- Bahia, S. (2004) Outra face da diferença, pp. 133-143. In: Neves, C. & Bahia, S. (eds.) *Crianças Diferentes* (Lisboa: Concurso Bial de Medicina).
- Baker, J. A. (2004) *Depression and suicidal ideation among academically gifted adolescents* (Thousand Oaks: Corwin).
- Csikszentmihalyi, M. (1986) Lo studio dell'esperienza quotidiana [The study of everyday experience]. Inghilleri (ed.) *L'esperienza quotidiana* (Milan, Italy: Angeli Editore) , pp. 107-132.
- Ericsson, K. A. (2006) The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance. In: Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. & Hoffman, R. R. (eds.) *Cambridge handbook of expertise and expert performance* (Cambridge: Cambridge University Press).
- Gagné, F. (2000) A differentiated model of giftedness and talent. *Journal for the education of giftedness*, 22(2), pp. 109-136.
- Gardner, H. (1983) *Creating minds: Na anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Elliot, Graham and Gandhi* (New York: basic books).
- Gardner, H. (1993) *Frames of Mind.- The Theory of Multiple Intelligences* (New York: Basic Books).
- Goodman, R., Simonoff, E., & Stevenson, J. (1995) The impact of child IQ, parent IQ and sibling IQ on child behavioural deviance scores. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*. 36, pp. 409–425.
- Gross, M. U. M. (1993) *Nurturing the talents of exceptionally gifted individuals. International handbook of research and development of giftedness and talent* (Oxford: Pergamon).
- Gross, M. U. M. (2002) *Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students. Journal of social and emotional development of gifted children* (Waco: Pufrock).
- Hartnett, D.N., Nelson, J.M., & Rinn, A. (2004) Gifted or ADHD? The possibility of misdiagnosis. *Roeper Review*, 26, pp. 73–77.

- Lehman, E. B. & Erdwins, C. J. (2004) *The social and emotional adjustment of young intellectually gifted children* (Thousand Oaks: Corwin).
- Leroux, J. A., & Levitt-Perlman, M. (2000) A gifted child with attention deficit disorder: An identification and intervention challenge. *Roeper Review*, 22, pp. 171–176.
- Lubart, T., Zenasni, F. & Barbot, B. (2013) Creative Potential and its Measurement. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 1(2), pp. 41-50.
- Manahim, D. & Rohde, L. (2015) Attention deficit hyperactivity disorder and intelectual giftedness: a study of symptom frequency and minor physical anomalies. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 37, pp. 289–295.
- Medeiros, A. M. & Costa-Lobo, C. (submitted) The relevance of enabled professionals in building a career project. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Medeiros, A. M. (2015) *O impacto na autoeficácia percebida de crianças e jovens sobredotados de um programa de competências pessoais, sociais e emocionais*. Tese de mestrado publicada (Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique).
- Medeiros, A. M., Vázquez-Justo, E. & Costa-Lobo, C. (submitted) Superdotación y la autoeficacia percibida: revisión teórica. *Revista Psicothema*.
- Miranda, L. & Almeida, L. (2011) Da identificação às respostas educativas para alunos com altas habilidades: o programa de enriquecimento Odisseia. *Revista de Psicologia da IMED*, 3(2), pp. 596-606.
- Moreira, G. E. (2005) Perfeccionismo em adolescentes superdotados atendidos em um programa para alunos com altas habilidades/talentos. Dissertação de mestrado não-publicada, Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Brasília, Brasília.
- Oliveira, E. (2011) Sobredotação tem ajuda na Covilhã, available at: <http://www.aneis.org>
- Rapport, M.D., Scanlan, S.W., & Denney, C.B. (1999) Attention-deficit/hyperactivity disorder and scholastic achievement: A model of dual developmental pathways. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, pp. 1169–1183.
- Renzulli, J. S. & D'Souza, S. (2012) Intelligences outside the normal curve: Co-cognitive factors that contribute to the creation of social capital and leadership skills in young people. In: Ziegler, A., Fischer, C., Stoeger, H. & Reutlinger, M. (eds.) *Gifted Education as a Lifelong Challenge* (Berlim, Alemanha: LIT Verlag), pp. 157-177.
- Renzulli, J. S. (1986) The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In Sternberg, R. & Davidson, J. (eds.) *Conceptions of giftedness* (New York: Cambridge University Press), pp. 332-357.
- Schuler, P. (2002) Perfectionism in gifted children and adolescents. *Journal of social and emotional development of gifted children*, pp. 71-80. (Waco: Pufrock).
- Serra, H. (2005) Alunos sobredotados: Respostas Educativas / Dinâmicas de Acção Educativa. Encontro Internacional Educação Especial - Diferenciação: Do Conceito à Prática, pp. 73-85.
- Serra, H. (2014) Guia sobre crianças sobredotadas: sinais a considerar, atitudes a ter. Associação Portuguesa de crianças sobredotadas.
- Serra, H. (2015) *Será o meu filho sobredotado?* (Porto: Porto Editora).
- Silverman, L. K. (2002) Asynchronous development. *Journal of social and emotional development of gifted children*,
- Sternberg, R. (2000) A component process in analogical reasoning. *Psychological Review*, pp. 353-378).
- Terman, L. M. (1965) *The discovery and encouragement of exceptional talent. Psychology and education of the gifted: Selected readings* (New York:Appleton-Century-Crofts).
- Webb, J. T. (1993) Nurturing social-emotional development of gifted children. *International handbook of research and development of giftedness and talent* (Oxford: Pergamon).

- Webb, J. T., Amend, E. R., Webb, N. E., Goerss, J., Beljan, P. & Olenchak, F. R. (2005) *Misdiagnosis and dual diagnosis of gifted children and adults: ADHD, bipolar, Asperger's, depression, and other disorders*. Scottsdale (AZ: Gifted Potential Press).
- Yepes, C. (2013) Superdotación e THDA. In: Vázquez-Justo, E. & Blanco, A. (eds.) *THDA y Transtornos Asociados: uma visão mais ampla* (Ébam Salud S. L.).