

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN ADOLESCENTES TALENTOSOS

Identity building in talented adolescents

Jazmín Madrid Valdiviezo*

Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú COAR, Lima

Resumen

La investigación sobre la identidad es una cuestión clave para ayudar en el conocimiento de temas de interés en psicología educativa como es el desarrollo y bienestar de los adolescentes talentosos y con altas capacidades. Según Buescher y Higham (2011) los adolescentes talentosos reportan con frecuencia una serie de problemas como resultado de sus abundantes dones. En esta revisión se repasan algunas propuestas teóricas que buscan profundizar, desde un enfoque constructorista social y relacional, cómo se lleva a cabo la construcción de la identidad en adolescentes talentosos.

Palabras clave: construcción de la identidad, altas capacidades, adolescencia

Abstract

Identity research is a key issue in helping the knowledge of topics of interest in educational psychology such as the development and wellbeing of talented and high-abilities adolescents. According to Buescher and Higham (2011) talented adolescents frequently report a number of problems as a result of their abundant gifts. In this review are reviewed some theoretical proposals that seek to deepen from a social and relational constructionist approach, how the construction of identity is carried out in talented adolescents.

Keywords: Identity building, high-abilities, adolescence

* Psicóloga, magíster en Ciencias de la Familia por la Universidad Peruana Unión. Docente del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú COAR Lima. jazmin.madrid@outlook.com

Como todo el mundo, en especial si se está experimentando la adolescencia, los individuos con altas capacidades quieren interactuar conforme a las normas sociales de la mayoría (Cross y Coleman, 1993), así, una vez que ellos se dan cuenta de que pertenecen a la categoría social de “talentosos” con todos sus estereotipos (muchos negativos), puede que se comporten basados en las expectativas que imaginan que los demás esperan de ellos. Tal como lo señala Davidson (2012) algunos incluso pueden llegar a cuestionarse si ser dotado o talentoso es realmente un “regalo” (por su traducción del inglés “gifted”), perdiendo o negándose a sí mismos la oportunidad de evaluar sus beneficios y de reconocerse como receptores de un bien que requiere ser valorado. Según Buescher y Higham (2011) los adolescentes talentosos reportan con frecuencia una serie de problemas como resultado de sus abundantes dones, entre ellos, perfeccionismo, competitividad, valoración poco realista de sus dones, rechazo de sus compañeros, confusión debido a mensajes contradictorios sobre sus talentos, presión parental y social, así como también problemas con programas escolares desafiantes o crecientes expectativas.

Estas dificultades surgen sobre todo, cuando se plantean las altas capacidades desde una perspectiva esencialista, es decir, desde esa postura que señala que hay hechos objetivos, intrínsecos e independientes de la cultura sobre lo que es una persona (Stein, 1992), como si los fenómenos psicológicos de los seres humanos fueran en última instancia de tipo biológico (Byne, 1994), “pretensión reduccionista de atribuir la complejidad del ser humano a explicaciones que se sustentan en el cuerpo como dictamen” (Rodríguez-Madera y Toro-Alfonso, 2002, p.12).

Este enfoque, contrario a la perspectiva construccionista social (Gergen, 1996a, 1996b, 2006, 2007; Hosking, 2011; McNamee, 2012), ha sido muy influyente en el campo de las altas capacidades, en especial, por sus efectos en el concepto de identidad, dado que las etiquetas de “superdotado” (ésta nominación, en especial) pero también de “talentoso” o poseedor de “altas capacidades” para algunos se vuelve una carga pesada de llevar. Así, en lugar pensarse como una persona maleable, mejorable o que se edifica a sí misma, llegar a percibirse como determinada, rígida o al menos, difícil de cambiar.

De esta problemática y desde la perspectiva del construccionismo social o relacional, surgen algunas reflexiones de interés respecto a cómo construyen su identidad los adolescentes en general y en particular, los que son etiquetados como de alta capacidad o académicamente talentosos.

¿CÓMO SE CONSTRUYE LA IDENTIDAD?

El enfoque construccionista social de la identidad es típicamente antiesencialista, rechaza cualquier categoría que establezca rasgos esenciales o nucleares como propiedades únicas de los miembros de un colectivo (Cerulo, 1997). Sin embargo, a través de los años, la tendencia en los estudios sobre identidad o autoconcepto ha sido investigar principalmente los estados del ser, es decir, se considera al individuo una entidad estable, con una estructura, configuración y factores que pueden estudiarse en un momento dado (Gergen y Gergen, 1997). En contraste, el énfasis del construccionismo está en la narración, tal como lo han planteado Rosenwald y Ochberg (1992, citado por Gergen, 2007):

la manera en que los individuos cuentan sus historias —lo que enfatizan y omiten, su posición como protagonistas o víctimas, la relación que la historia establece entre el relator y la audiencia— moldea lo que los individuos pueden aseverar acerca de sus propias vidas. Las historias personales no son meramente una forma de hablarle a alguien (o a uno mismo) sobre la vida de uno; son los medios a través de los cuales se forman las identidades. (p. 162)

Gergen (2007) plantea que la construcción de la identidad implica el uso de componentes narrativos, es decir, de criterios que permiten una narración bien formada, como son: crear personajes con identidad estable e historias con vínculos causales, así como signos de demarcación, también establecer finales con valor, seleccionando eventos ordenados con sentido e ideas relevantes para el final. Todos estos aspectos “parecería(n) ser vital(es) en la creación de un sentido de realidad en los relatos que rinden cuentas del yo” (p. 162), pues a través de ellos se generaría un sentido de coherencia y de dirección de vida.

Entonces, el enfoque construccionista relacional enfatiza los orígenes socioculturales de

la construcción narrativa, pero con ello no intenta subscribir un determinismo cultural, sino comprender que es a través de la interacción con otros que se adquieren las habilidades narrativas y no mediante la actuación. Aunque no niega el compromiso personal en la narración, reemplaza el énfasis en el ego autodeterminante por el intercambio social.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA ADOLESCENCIA

Según la Organización Mundial de la Salud, adolescente es todo aquel que tiene entre 10 y 19 años (OMS, 2005). La adolescencia es una compleja etapa de transición física, cognitiva, social y emocional; cuando esta transición se enfrenta con desafíos como pueden ser experimentar una enfermedad crónica (Hanghøj, Kirsten, Schmiegelow y Hølge-Hazelton, 2016), vivir en un país en conflicto o guerra (Ahuja, Dhillon, Akalamkam y Papneja, 2016), practicar conductas de riesgo (Dumas, Ellis y Wolfe, 2012; Mitchell, Crawshaw, Bunton, y Green, 2001), provenir de una familia disfuncional (Khodabakhshi, Rahmatizadeh, Shaghelanilor, y Pocock, 2015), pertenecer a un grupo social minoritario (Baudson y Ziemes, 2016), entre otros; se puede minar la resistencia de los individuos así como su capacidad de adaptación, influyendo en la construcción de su identidad. Dicho esto, la tarea de comprender cómo los adolescentes construyen su identidad, es necesaria a su vez que compleja y laboriosa, por decir lo menos.

Es importante recordar, además, que la construcción de la identidad es permanente a lo largo de la vida, con todo, no se puede negar que durante la adolescencia se toman decisiones que serán claves para el futuro. Este es un periodo de crecimiento (incremento, expansión) y desarrollo (nuevas capacidades y potenciación de recursos personales), en que el adolescente elige su propio camino y su propia manera de crecer y madurar (Téllez, s.f.). No obstante, esto no sucede fuera de los contextos de socialización, pues la familia, los amigos, la escuela, el vecindario, los medios de comunicación masiva (prensa, radio, tv, internet), los espacios urbanos, entre otros, contribuyen (o no) en esta construcción identitaria.

En ocasiones, desde una perspectiva esencialista, la formación de la identidad tiene un sentido de individuación, y se utiliza para referirse al desarrollo

de una personalidad autónoma, en una etapa particular de la vida, en la que las características individuales son poseídas por una persona o esta es conocida por los demás. Sin embargo, Baxter Magolda (2004), sugiere de manera mucho más sencilla que la construcción de la identidad, podría explicarse como una auto-autoría, esto es, la capacidad del individuo de dar sentido a sus experiencias basándose en sus propios valores y creencias; de este modo el foco se pone sobre un proceso por el cual los adolescentes repasan su historia de vida intentando darle sentido e incorporando como parte de sí mismo las coherencias e incoherencias que, además de inseparables, son fundamentales para un sentido de sí mismo único, coherente, e integral (Ricoeur, 1996).

Si la identidad de los adolescentes es conferida, mantenida y transformada socialmente, entonces parte de su origen también provendría de las expectativas vinculadas a los roles que ocupan e internalizan, siendo los períodos de más intensa socialización los más propicios a la confusión y crisis (González, 2001), es decir que, en el caso de los estudiantes con talento académico, las expectativas de su entorno más próximo ejercerían una fuerte influencia en cómo ellos se perciben a sí mismos, por ejemplo, al estar constantemente expuestos a agentes socializadores como una familia y una escuela que ejercen presión o que su influencia es excesivamente poderosa, experimentarían conflictos consigo mismos.

ALGUNAS IDEAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LOS ADOLESCENTES TALENTOSOS

Borland (1997) señala que las altas capacidades y el talento académico han sido considerados por mucho tiempo como hechos categóricos más que como construcciones sociales; sin embargo, declarar que son socialmente construidas les permitiría ganar en significado, incluso en existencia, en especial porque se trata de un tema que ha generado tanta dispersión y controversia en su definición, y consecuentemente en su aplicación práctica. Además, menciona que las altas capacidades y el talento como constructos sociales adquieren sus características e influencia a través del toma y daca de la construcción social, no a través de la lenta acumulación de hechos empíricos.

Hablando de su definición, respecto a las “altas capacidades” ha sido difícil integrar una única forma de entender este constructo, tal vez porque a través del tiempo a los distintos autores les ha costado ponerse de acuerdo, pero también porque desde un enfoque esencialista este constructo es innato, en otras palabras es una característica estable de la persona, que no puede ser conseguido con esfuerzo, mientras otros opinan que ese potencial sí podría ser desarrollado (Olszewski-Kubilius, Subotnik y Worrell, 2015). Estas diferentes miradas frente a la alta capacidad, hace cuestionable su aplicación a una persona o un grupo con determinadas características destacadas, puesto que no acaba de quedar claro qué es exactamente, y en consecuencia cómo se deben identificar y educar. Borland (2005) encuentra esta situación tan discutible que prefiere asumir una actitud radical respecto a las altas capacidades. Es decir, aunque considera esencial brindar una educación adecuada a los estudiantes “tradicionalmente” etiquetados como dotados, está manifiestamente en desacuerdo en relación a contar con una definición de altas capacidades. Esto debido a que, conforme a su experiencia y observaciones de la evolución de las altas capacidades en su país (EEUU), en primer lugar, ésta es una construcción social de cuestionable validez; en segundo lugar, la práctica educativa basada en la existencia del estudiante dotado ha sido en gran medida ineficaz; en tercer lugar, esta práctica ha exacerbado la asignación no equitativa de recursos educativos en este país y; finalmente, porque considera que el constructo del estudiante dotado no es necesario, ya que probablemente es una barrera para lograr los objetivos que dieron origen a este campo de estudio.

Esto, obviamente, tiene un impacto en la vida cotidiana de aquellos etiquetados como adolescentes con altas capacidades o académicamente talentosos, principalmente cuando se equipara a las altas capacidades con un alto coeficiente intelectual (CI), lo cual ha sido calificado por Pfeiffer (2015) como un mito, pero no es el único. También considera que pensar en las altas capacidades como algo real es igualmente un mito, tanto como creer que la alta capacidad será para siempre.

Freeman (2015), por su parte, planteó una pregunta que resulta de gran interés entre los investigadores de altas capacidades y talento: ¿por qué algunos estudiantes con altas capacidades son más exitosos

que otros, aunque tengan similares capacidades, cuenten con apoyo y se les ofrezcan oportunidades? Ella realizó un estudio longitudinal que duró 35 años, participaron 210 niños, distribuidos de la siguiente manera: 1) niños “etiquetados” con alta capacidad, 2) niños igualmente capaces, pero no reconocidos como tal y, 3) niños escogidos de forma aleatoria; encontrando entre las variadas conclusiones a las que arribó que

aquellos etiquetados como más capaces (...) eran tratados de forma distinta por sus padres y profesores que los igualmente capaces pero no etiquetados como tales, ya fuese positiva o negativamente. Consciente o inconscientemente, eran receptores de actitudes y expectativas, y la mayoría hacía todo lo posible por cumplirlas. (p. 262)

Al parecer, las etiquetas, tanto para conceptualizar qué son las altas capacidades como para determinar quiénes son de altas capacidades resultan poco útiles, sino desafortunadas, en muchos casos. Es por eso que Borland (2005) anota que la pregunta no es si existen las altas capacidades, sino si sus resultados, aplicados de diversas maneras, son beneficiosos, inocuos o dañinos.

ALGUNAS PROPUESTAS TEÓRICAS SOBRE LA IDENTIDAD DEL ADOLESCENTE ACADÉMICAMENTE TALENTOSO

A continuación se resumen algunas propuestas teóricas desarrolladas para comprender la identidad en adolescentes talentosos, las cuales son analizadas desde la perspectiva constructorista relacional.

Las ideas de Borland sobre la construcción socio-histórica de las altas capacidades

De acuerdo con este autor, las altas capacidades son un constructo social, y como tal, simplemente no existe a menos que se den las condiciones sociales que puedan mantenerlo vivo. Algunas explicaciones que ofrece respecto a lo que supone contribuyó a la creación del constructo altas capacidades fue el movimiento de los test mentales (representado principalmente por Terman en los años veinte, y su escala de inteligencia Stanford-Binet). En especial por el gran estatus que tenía lo “científico” en ese momento, la aparición de test de inteligencia, llevó a su uso extensivo en

las escuelas para clasificar, guiar, agrupar y, como algunos han argumentado, controlar a los niños. Otra posible razón, está relacionada con las olas de inmigrantes que llegaron a EEUU por esos mismos años, de países como Austria, Hungría, Italia y Rusia. Hubo muchos niños, entre estos recién llegados y muchos más nacieron después de que los inmigrantes se establecieron en sus nuevos hogares. Con respecto al idioma, vestimenta, creencias religiosas y una serie de otros factores culturales, estos niños eran diferentes a los niños con quienes los educadores estaban acostumbrados. Esto creó un nuevo conjunto de desafíos para las autoridades de las escuelas públicas, quienes respondieron haciendo la “americanización” de estos niños, es decir, la homogeneización de la población en edad escolar a través de un conjunto de experiencias escolares comunes diseñadas en gran parte para inculcar normas culturales derivadas de la herencia europea occidental de quienes están en el poder - un explícito objetivo de la educación pública estadounidense.

Borland (1997) citando a Foucault opina que el conocimiento es poder, y toma lo que Foucault propone acerca de las tecnologías del poder para explicar lo que en su opinión, ha sucedido con el concepto altas capacidades: que el éxito de su poder para disciplinar (o castigar a los que caen dentro de esta descripción) se debería al uso de instrumentos simples: “*la observación jerárquica, el juicio normalizador* [cursivas añadidas] y su combinación en un procedimiento que es específico para él, el examen” (Foucault, 1995, citado por Borland, 1997, p. 170).

Asimismo, Borland (1997) hace un recuento histórico sobre el origen de los test de inteligencia y su relación con la creciente diversidad en la población escolar a principios del siglo XX en Estados Unidos. Para comprender la primera tecnología de poder (la observación jerárquica), Borland retoma la metáfora del panóptico, que sería una supuesta prisión ideal, en la que cada recluso que allí vive es consciente de que está bajo la mirada incesante de un guardia anónimo “para inducir en el interno un estado de conciencia y visibilidad permanente que asegura el funcionamiento automático de la potencia” (Foucault, 1995, citado por Borland, 1997, p. 201). Al evaluar a los estudiantes, argumentaría Foucault, los educadores hacen esencialmente lo mismo, recordando a los estudiantes que están subordinados a los adultos que pueden

observarlos desde una posición de poder. Además, los estudiantes internalizan el conocimiento de que se los observa constantemente, es decir, de que se los evalúa. En relación a los estudiantes talentosos, esta conciencia de ser observados, es un poderoso medio de control que los somete a las expectativas que creen que los demás esperan de ellos.

La segunda tecnología de Foucault, la normalización del juicio, es, en opinión de Borland, evidente en la forma en que los educadores respondieron a la creciente heterogeneidad de la población en edad escolar a principios del siglo XX, específicamente a la heterogeneidad en los puntajes de las pruebas. El juicio normalizador es el proceso que “mide en términos cuantitativos y jerarquiza en términos de valor las habilidades, el nivel, la ‘naturaleza’ de los individuos. . .” (Foucault, 1995, p. 183). De este modo se genera una línea fronteriza entre lo normal y lo anormal en relación a la inteligencia.

Las ideas de Baudson y Ziemes sobre la formación de la identidad del talentoso

Tomando en consideración que los prejuicios, la discriminación y los estereotipos negativos en general van de la mano (Plous, 2003), no es difícil constatar que las minorías son las más invisibilizadas, sufren prejuicios, discriminación y suelen interiorizar más los estereotipos negativos, por lo que estos grupos son más propensos a sufrir estrés psicosocial (Meyer, 2003). Es por eso que Baudson y Ziemes (2016) considera que los mecanismos de construcción de la identidad de los individuos talentosos y de altas capacidades, son similares a los de cualquier otro grupo minoritario, por lo que podrían ser considerados una población vulnerable al estrés debido a su estatus minoritario, además esto conduciría a los sentimientos de estigmatización que Cross y Coleman (1993) han investigado.

Baudson y Ziemes (2016) mencionan que la formación de identidad se basa en la retroalimentación de otros, por lo que se puede asumir que las reacciones y expectativas derivadas de estereotipos afectarían el desarrollo del adolescente. Si bien, no menciona que parta de un modelo constructorista, sus descripciones y explicaciones son en la práctica, constructoristas. Además, si una persona talentosa es percibida como altamente afectiva, corre el riesgo de ser socialmente percibida como algo menos competente también.

Por lo tanto, sería difícil para un individuo talentoso “tenerlo todo”, al menos en las percepciones de las personas no dotadas. Sin embargo, estas autoras afirman que en las investigaciones empíricas de Preckel y Vock (2013, citado por Baudson y Ziemes, 2016), basadas principalmente en niños y adolescentes, se ha encontrado que los talentosos son superiores en cuanto a características relacionadas con su alta capacidad intelectual (logro, motivación del logro, autoconcepto académico o perfeccionismo adaptativo, etc.), mientras exhiben niveles similares de ajuste psicosocial (incluso, a veces ligeramente más altos).

Baudson y Ziemes (2016) adaptaron el *Cass Identity Model* (CIM), para individuos con altas capacidades, instrumento que fue originalmente creado para poblaciones de lesbianas, gays, transexuales y bisexuales (LGTB) por Cass (1979). El CIM postula que las minorías enfrentan retos específicos en la formación de su identidad y está compuesto por seis etapas de identidad (1) confusión, se toma conciencia de que uno podría ser miembro de una minoría; (2) comparación, incluye sentirse diferente y enajenado; (3) tolerancia, aumenta la aceptación de su estatus de minoría mientras mantiene una identidad mayoritaria pública, rara vez revela su identidad minoritaria privada a los miembros mayoritarios; (4) aceptación, conformidad cada vez mayor de su condición de minoría, pero mantiene las apariencias mayoritarias cuando se considere pertinente; (5) orgullo, donde la minoría es muy valorada, a expensas de la mayoría desacreditada, y (6) la integración, caracterizada por una congruencia armoniosa de los sentimientos y comportamientos del individuo y su identidad minoritaria. Mientras que las primeras etapas se caracterizan por la incertidumbre y la incongruencia, las etapas posteriores (especialmente la última) implican un ajuste psicosocial y afronte adaptativo. Desde el análisis que se propone aquí, este proceso se podría construir socialmente y evolucionar de etapa en etapa, dependiendo del contexto y de las descripciones que el mismo estudiante académicamente talentoso va generando de sí mismo, muy probablemente con menos conflictos que los que experimenta una persona LGTB.

El modelo de formación de la identidad talentosa

Mahoney (1998) propone The Gifted Identity Formation Model, planteándolo como un modelo

de asesoramiento diferenciado que intenta unir los constructos teóricos relacionados con la formación de la identidad en los talentosos con los aspectos prácticos de asesorar a estas personas. Define talento (gifted) como la capacidad excepcional en una variedad de áreas tales como intelecto, artes y creatividad, el talento es un aspecto o aspectos del self (yo). Sin embargo, sostiene que definir la identidad puede ser muy complicado, puesto que abarca la complejidad de todos los aspectos del “quién soy”. Para fundamentar su propuesta Mahoney elige a Erik Erikson como teórico de la identidad, y sugiere que la formación de la identidad sería el proceso de integrar y conformar partes discretas del yo en un ser único, y para que esto funcione se necesitarían tres requisitos:

- La formación de la identidad emplea un proceso simultáneo de reflexión y observación;
- La formación de la identidad tiene lugar en todos los niveles del funcionamiento mental;
- Un individuo se juzga a sí mismo a la luz de cómo percibe que otros lo juzgan, en comparación con sí mismo, y a una significativa topología para los demás.

Nuevamente, aunque parte de una epistemología esencialista, no es difícil comprender esta propuesta teórica desde el construccionismo social y relacional. Es así que Mahoney propone una identidad que se construye mediante un proceso de reflexión y observación, en que se juzga a sí mismo a la luz de cómo es juzgado por otros, es decir, en las relaciones e interacciones sociales con el entorno. También señala que existirían 12 sistemas discretos que informan la estructura de la identidad de cada persona talentosa (sistema del yo, sistema familiar, sistema de la familia de origen, sistema cultural, vocacional, ambiental, educativo, social, psicológico, político, orgánico-fisiológico, y de desarrollo), todos ellos corresponden al contexto interno y externo del individuo.

Un aspecto interesante de su propuesta es que aplica cuatro constructos que considera como los soportes o procesos relacionados con la formación de la identidad de cada uno de los sistemas (validación, afirmación, afiliación y afinidad). Con lo que hace una cuadrícula de sistemas y constructos cruzando dichas variables, que luego servirá para que los consejeros o terapeutas exploren, discutan y tracen los componentes

del desarrollo de la identidad. De ese modo, además de ser un instrumento teórico-explicativo, la propuesta de Mahoney es fuertemente utilizable en la práctica terapéutica.

REFLEXIONES FINALES

La perspectiva desde la cual se aborda la construcción de la identidad de los adolescentes talentosos marca la tendencia comprensiva y posteriormente influirá en la identificación, selección, prácticas educativas e intervenciones clínicas, incluso hasta en las políticas públicas para la educación de los “dotados”. Por ejemplo, Freeman (2005) menciona que el modelo occidental de diagnosticar y educar a los de altas capacidades y talentosos está en directa oposición al modelo oriental de acceso abierto, aunque ambos conceptos operan en todo el mundo, y cada modelo refleja su propia construcción social de identidad y potencial de desarrollo. No siempre es fácil para los psicólogos educativos y para profesionales de la educación, en general, ver los efectos de las suposiciones no reconocidas sobre los dones y talentos, y no parece prudente copiar cualquier acción educativa directamente de una cultura a otra sin reconocer y adaptarse a las inevitables diferencias en los antecedentes y las perspectivas.

Por lo que se sugieren algunas recomendaciones que psicólogos educativos, educadores, e incluso padres de familia deben recordar respecto a los adolescentes (y niños) talentosos:

- Solo es posible desafiar las concepciones dominantes sobre el talento académico y las altas capacidades con una visión amplia y una consciencia permanente de la complejidad humana, mucho mayor en estos casos debido a los mitos y al limitado conocimiento que aún existe sobre este tema.
- Dado que las oportunidades de estos adolescentes son únicas, es pertinente un enfoque holístico y de largo plazo en las acciones que se realicen para su desarrollo.
- Comprender a estos adolescentes como en proceso de construcción de su identidad, y aportar a su desarrollo de forma oportuna, asertiva y que implique, para ellos, mejora continua.

REFERENCIAS

- Ahuja, K., Dhillon, M., Akalamkam K. & Papneja, D. (2016). Identities in conflict: A comparison of drawings of muslim adolescents in Kashmir and Delhi. *SAGE Open*, 6(1). doi: 10.1177/2158244015623596
- Baudson, T. & Ziemer, J. (2016). The importance of being gifted: Stages of gifted identity development, their correlates and predictors. *Gifted and Talented International*, 31(1), 19-32. DOI: 10.1080/15332276.2016.1194675
- Baxter Magolda, M. B. (2004). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-authorship*. Sterling: Stylus Publishing, LLC.
- Borland, J. (1997). The construct of giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72(34), 6-20. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/0161956X.1997.9681863>
- Borland, J. (2005). Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. En R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, 1-19. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511610455.002
- Buescher, T. & Higham, S. (2011). Helping adolescents adjust to giftedness. *SENG Articles for families*. Recuperado de <http://sengifted.org/helping-adolescents-adjust-to-giftedness/>
- Byne, W. (1994). The biological evidence challenged. *Scientific American*, 3, 50-55.
- Cass, V. C. (1979). Homosexuality identity formation. *Journal of Homosexuality*, 4, 219-235. doi:10.1300/J082v04n03_01
- Cerulo, K. (1997). Identity construction: new issues, new directions. *Annual Review of Sociology*, 23, 385-409. doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.385>
- Cross, T. L. & Coleman, L. J. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37.
- Davidson, J. (2012). Is giftedness truly a gift? *Gifted Education International*, 28(3), 252-266. doi:10.1177/0261429411435051
- Dumas, T., Ellis, W. & Wolfe, D. (2012). Identity development as a buffer of adolescent risk behaviors in the context of peer group pressure and control. *Journal of Adolescence*, 35(4), 917-927. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.12.012>
- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted: How conceptions of giftedness can change lives. In R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of*

- Giftedness*.80-97.Cambridge:CambridgeUniversity Press. doi:10.1017/CBO9780511610455.007
- Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad. *Revista de Educación*, 368, 255-278. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-291
- Foucault, M. (1995). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Gergen, K. (1996a). *Realidades y relaciones*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (1996b). La construcción social: emergencia y potencial. En M. Pakman (Comp.), *Construcciones de la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. (2006). *El yo saturado*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. (2007). La autonarración en la vida social. En A. Estrada y S. Diazgranados (Trad. y comp.), *Construccionismo social: aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, CESO, Ediciones Uniandes.
- Gergen, K & Gergen, M. (1997). Narrative of self. En L. P. Hinchman & S. Hinchman, *Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press.
- González, J. (2001). La construcción de las identidades de los jóvenes. *Documentación social*, 124, 13-29. Recuperado de <http://www.caritas.es/imagesrepository/CapitulosPublicaciones/560/02%20-%20la%20construccion%20de%20las%20identidades%20de%20los%20jovenes.pdf>
- Hanghøj, S., Kirsten, B., Schmiegelow, K., Hølge-Hazelton, B. (2016). A photo elicitation study on chronically ill adolescents' identity constructions during transition. *Global Qualitative Nursing Research*, 3. doi: 10.1177/2333393616631678
- Hosking, D. M. (2011). Telling tales of relations: Appreciating relational constructionism. *Organization Studies*, 32(1), 47-65.
- Khodabakhshi, A., Rahmatizadeh, M., Shaghelani, H., & Pocock, L. (2015). Comparison of family power structure and identity style between delinquent and non-delinquent juveniles. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 9(4), 1-6. <http://doi.org/10.17795/ijpbs-1446>
- Mahoney, A. (1998). In search of the gifted identity: From abstract concept to workable counseling constructs. *Roeper Review*, 20(3), 222-226.
- McNamee, S. (2012). From social construction to relational construction: practices from the edge. *Psychological Studies*, 57(2) 150-156. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0125-7>.
- Meyer, I. H. (2003). Prejudice, social stress, and mental health in lesbian, gay, and bisexual populations: Conceptual issues and research evidence. *Psychological Bulletin*, 129, 674-697. doi:10.1037/0033-2909.129.5.674
- Mitchell, W., Crawshaw, P., Bunton, R. & Green, E. (2001). Situating young people's experiences of risk and identity. *Health, Risk & Society*, 3(2), 217-233. doi: 10.1080/13698570124548
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. & Worrell, F. (abril-junio, 2015). Repensando las altas capacidades: una aproximación evolutiva. *Revista de Educación*, 368, 40-65. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-297
- Organización Mundial de Salud. (2005). *Desarrollo en la adolescencia*. Recuperado de http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- Pfeiffer, S. (2015). Introduction to gifted assessment. En A. Kaufman y N. Kaufman (Eds.), *Essential of gifted assessment*. N.J: Wiley.
- Plous, S. (2003). La psicología del prejuicio, el estereotipo y la discriminación: Un resumen. En S. Plous (Ed.), *Comprendiendo el prejuicio y la discriminación* (pp. 3-48). Nueva York: McGraw-Hill. Recuperado de: <http://www.understandingprejudice.org/apa/spanish/page2.htm>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como Otro*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Rodríguez Madera, S. & Toro-Alfonso, J. (2002). Ser o no Ser: La transgresión del género como objeto de estudio de la psicología. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 22, 63-7. Recuperado de <http://jtoro.uprrp.edu/Articulos%201/Ser%20o%20no%20ser%20.pdf>
- Stein, E. (1992). Introduction. En E. Stein (Ed.), *Forms of desire*. New York: Routledge.
- Téllez, A. (s.f.). *La identidad cultural en la adolescencia*. Recuperado de http://www.dip-alicante.es/hipokrates/hipokrates_I/pdf/ESP/414e.pdf

Fecha de recepción: 7 de abril, 2016

Fecha de aceptación: 24 de agosto, 2016