

Perfil de adaptación personal y social en el Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004) de los participantes de un programa de intervención socioafectivo para altas capacidades

Profile of personal and social adaptation in The Behavior Assessment System for Children (BASC, Reynolds and Kamphaus, 2004) of the participants of a program of socio-affective intervention for high abilities

Elena Rodríguez-Naveiras*
Manuela Rodríguez-Dorta**
Josué Pérez Tejera**

*Universidad Europea de Canarias, elena.rodriguez@universidadeuropea.es

**Universidad de La Laguna

La capacitación del profesorado del alumnado sobresaliente

Perfil de adaptación personal y social en el Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004) de los participantes de un programa de intervención socioafectivo para altas capacidades

Resumen

La adaptación personal y social del alumnado con Altas Capacidades Intelectuales es un tema que ha dado lugar a dos corrientes que se sitúan en polos opuestos. La corriente negativa asume que estos niños sí presentan mayores problemas de adaptación social y, la corriente positiva considera que estos niños presentan igual o mejor ajuste personal y social que sus compañeros, poniendo de manifiesto que un inadecuado ajuste social no es inherente a una capacidad intelectual superior. Investigaciones recientes señalan que la adaptación de este alumnado no permite afirmar que difieran de otros grupos con menor cociente intelectual. Así, la literatura no permite llegar a conclusiones claras sobre este aspecto. El objetivo de este trabajo es comparar distintos aspectos de la conducta adaptativa de un grupo de niños con Altas Capacidades Intelectuales con la población normativa. Los resultados obtenidos apoyan el enfoque positivo que afirma que los niños de altas capacidades no presentan más problemas de desajuste que sus compañeros de inteligencia normal. No se puede concluir que estos niños presenten un desajuste mayor en adaptación de conducta en relación al grupo normativo.

Palabras clave: *altas capacidades, adaptación personal y social, medida de la conducta adaptativa.*

Profile of personal and social adaptation in The Behavior Assessment System for Children (BASC, Reynolds and Kamphaus, 2004) of the participants of a program of socio-affective intervention for high abilities.

The personal and social adaptation of the students with high abilities is an issue that has given rise to two streams which are at opposite poles. The negative current assumes that these children if present major problems of social adaptation and the positive power that assumes that these children have equal or better adjust personal and social as their peers, showing an inappropriate social setting is not inherent to a superior intellectual ability. Recent researchs indicate that the adaptation of the students does not allow to affirm that they will differ from other groups with lower IQ. Thus, literature does not allow to reach clear conclusions on this aspect. The objective of this work is to compare different aspects of the adaptive by a group of children behavior with high abilities with the normative population. The results support the positive approach that affirms that gifted children are not more mismatch problems as their peers of normal intelligence. Cannot be concluded that these children have one mismatch in adaptation of conduct in relation to the policy group.

Key words: *high abilities, personal and social adaptation, measurement of adaptive behavior.*

El alumnado de altas capacidades ha tenido un papel destacado en el ámbito educativo desde los inicios de la Psicología Científica. Existe un largo recorrido acerca de cómo la realidad a la que se enfrenta este colectivo no se limita exclusivamente a aspectos académicos, sino también a aspectos socioafectivos que pueden afectar a su bienestar psicológico (Berndt, Kaiser y Van Aalst, 1982; Eysenck, 1995; Freeman, 1983; Hollingworth, 1942; Parker y Mills, 1996; Ramaseshan, 1957; Reynolds y Bradley, 1983; Richards, 1989; Strang, 1950; Watson, 1965).

La adaptación personal y social ha sido un tema de gran tradición en los diferentes estudios que se han realizado hasta el momento, dando lugar a dos corrientes que se sitúan en polos opuestos. Por un lado, el enfoque negativo, que defiende que las personas con altas capacidades tendrán estrategias desadaptativas o carencias de estrategias adecuadas para solventar

efectivamente las demandas del entorno (Lombroso, 1893) y, por otro lado, el enfoque positivo, que sostiene que las personas con un ajuste adecuado pueden ser más efectivas en las demandas de la sociedad (Terman y Cox, 1930; Terman y Oden, 1959).

Con respecto al primer enfoque, se afirma que algunos alumnos presentan dificultades en la relación con el entorno llegando a sentirse diferentes (Janos, Fung y Robinson, 1985; Lee, Olszewski-Kubilius y Thomson, 2012). Esto puede explicarse por la asincronía (Ronbinson, 2002; Silverman, 2012 citado en Jen, Wu y Gentry, 2016), la falta de intereses comunes con los pares, familia y entorno (Neihart, 2006; Robinson, 2008), problemas de autoestima y autoconcepto social (Cornell, 1990; Hoge y Renzulli, 1993; Peterson, Schulenberg, Abramowitz, Offer y Jarcho, 1984; Powell y Haden, 1984) y por el “estigma” de la superdotación (Cross y Coleman, 1993). Entre las características que pueden afectar negativamente a este

alumnado causando altos niveles de estrés y malestar emocional (Cross y Coleman, 2005; Freeman, 1997; Fornia y Frame, 2001; López-Aymes, Vázquez, Navarro y Roger, 2015) cabe mencionar la hipersensibilidad (Mendaglio, 1995), el perfeccionismo (Baker, 1996; Cross y Coleman, 2005), el exceso de autocritica (Anderholt-Elliot, 1987) y la diversidad de intereses.

El segundo enfoque sobre adaptación avala el buen ajuste social y personal en general de este colectivo cuando son comparados con sus compañeros normativos (Bain y Bell, 2004; Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; Eklund, Tanner, Stoll y Anway, 2015; Peñas, 2008; Ramiro, Marchena, Aguilar, Navarro, Menacho y González, 2012; Ramiro, Navarro, Menacho, López y Sede, 2016; Riaz, Shahzad, Ahmad y Khanam, 2013). Diferentes investigaciones señalan como este alumnado presenta buenas habilidades sociales, ausencia de problemas de conducta, habilidades de liderazgo, alta autoestima, alto autoconcepto social y académico, buen estatus social y buena inteligencia emocional (Cohen, Duncan y Cohen, 1994; Cross, O'Reilly, Kim, Mammadov y Cross, 2015; Francis, Hawes y Abbott, 2016; Jackson y Bracken, 1998; Lehman y Erdwins, 1981; Preuss y Dubow, 2004; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz, Bermejo y Hernández, 2008).

En el Grupo de Trabajo e Investigación en Superdotación, de la Universidad de La Laguna, se han llevado a cabo distintas investigaciones que apoyan esta última línea de investigación. En un primer estudio realizado por Cabrera-Díaz (2004) con estudiantes de altas capacidades que cumplieron un sociograma (Rodríguez y Morera, 2001), se concluyó que no mostraban desajuste social, deseaban ser aceptados y les

importaban las relaciones interpersonales. Rodríguez-Naveiras (2007), aplicando el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI; Hernández, 1983) y la Escala de Soledad UCLA revisada (RULS; Vázquez y Jiménez, 1994), concluyó que los adolescentes con mayor inteligencia mostraron mayor adaptación personal y general y ausencia de problemas de soledad cuando eran comparados con un grupo normativo. Con la misma muestra y utilizando un sociograma (Rodríguez y Morera, 2001) se obtuvieron resultados en la misma línea, esto es, el alumnado con alta capacidad está igual de adaptado o más que aquellos con los que se les comparó (González, Lorenzo, Borges y Hernández-Jorge, 2010). Posteriormente, con una muestra más amplia, se concluyó que las personas de altas capacidades no difieren en adaptación de otros grupos con menor cociente intelectual, lo que respaldaría la inexistencia de dependencia entre inteligencia y adaptación (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011).

Teniendo en cuenta que las últimas investigaciones al respecto se inclinan a apoyar la visión positiva de la adaptación de este colectivo, no se puede llegar a una conclusión definitiva respecto a la adaptación personal y social de este alumnado. Para poder explicar esta disparidad se hace necesario acudir a dos tipos de limitaciones: problemas conceptuales y problemas metodológicos (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011). En los primeros, cabe destacar cuestiones relativas a aspectos de definición del concepto (Borges y Hernández, 2006) y el papel que juegan otras variables como pueden ser la etnia, el género y el rendimiento académico (Bain y Bell, 2004; Van Tassel-Baska y Olszewski-Kubilius, 1994). En el caso de las

limitaciones metodológicas, hay que destacar el sesgo de selección, esto es, selección de grupos diagnósticos en condiciones óptimas y selección de grupos clínicos (Cross, Coleman, y Stewart, 1993; Montour, 1978).

Para poder apresar y entender la conducta social del alumnado de altas capacidades, se hace necesaria la utilización de instrumentos que permitan medir las relaciones e interacciones sociales. Entre los instrumentos más utilizados hay que destacar los siguientes: *los cuestionarios*, que permiten conocer el ajuste y socialización con el entorno a través de la medida de la adaptación social, del clima social y de la interacción social; el sociograma, que ayuda a conocer la estructura de las relaciones informales existentes en un grupo; las entrevistas, siendo menos utilizadas en este contexto y, por último, *los instrumentos de observación*, que nos dan información al detalle de lo que sucede en un contexto natural de interacción social (Cadenas, 2015).

Para el estudio que aquí se presenta, se ha utilizado el cuestionario Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004). Se trata de un instrumento multidimensional que mide numerosos aspectos del comportamiento y la personalidad, incluyendo dimensiones tanto positivas (adaptativas) como negativas (clínicas). El autoinforme proporciona información sobre escalas clínicas y escalas adaptativas, permitiendo la obtención de cuatro dimensiones globales: Desajuste escolar, Desajuste clínico, Ajuste personal

y un Índice General, el índice de síntomas emocionales.

El BASC ha sido empleado en los ámbitos escolar, clínico, otras culturas y adopción internacional (Baker, 2006; Barcons, Abrines, Brun, Sartini, Fumadó y Marre, 2012; Bernaras, Jaureguizar, Soroa, Ibabe y de las Cuevas, 2013; Bravo y Herrera, 2011; 2012; Chao, Hudley and Back, 2003; Fernández-González, 2010; Raya, Pino y Herruzo, 2012).

El objetivo, que se plantea en esta investigación, es comparar distintos aspectos de la conducta adaptativa de un grupo de niños/as con altas capacidades intelectuales con la población normativa.

MÉTODO

Participantes

La muestra del estudio está constituida por un total de 52 escolares de altas capacidades intelectuales de entre 7 y 12 años que han participado o participan en un programa de intervención extraescolar socioafectivo. Éstos han sido evaluados, previa autorización por parte de los progenitores, con el Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004), evaluando a 22 de ellos en el proceso de identificación previa a la incorporación al programa y a 30 cuando se incorporan al mismo como medida de evaluación de éste. En la tabla 1 se detalla las características de la muestra.

Tabla 1. Descripción de la muestra por edad y sexo

Participantes	N	Edad
Niños	38	7 años
Niñas	14	7 años

Instrumento

El Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004) es multidimensional ya que mide numerosos aspectos del comportamiento y la personalidad, incluyendo dimensiones tanto positivas (adaptativas) como negativas (clínicas).

Tiene una escala para padres, otra para profesores y una modalidad de autoinforme. Es aplicable a menores de 3 a 18 años de edad: nivel I (3-6 años), nivel II (6-12 años) y nivel III (12-18 años). La modalidad de autoinforme se puede usar a partir de los siete años de edad.

Para este estudio se ha utilizado el autoinforme proporcionando, por un lado, información sobre escalas clínicas: *Actitud negativa hacia el colegio, Actitud negativa hacia los profesores, Atipicidad, Locus de control, Somatización, Estrés social, Ansiedad, Depresión y Sentido de Incapacidad*; y, por otro lado, sobre las escalas adaptativas: *Relaciones interpersonales, Relaciones con los padres, Autoestima y Confianza en sí mismo*. Asimismo, este cuestionario permite la obtención de cuatro dimensiones globales: Desajuste escolar, Desajuste clínico, Ajuste personal y un Índice General, el índice de síntomas emocionales.

En las escalas clínicas, las puntuaciones típicas de los sujetos que sean iguales o superiores a 60 indican desajuste. En las escalas adaptativas, las puntuaciones iguales o menores a 40 indican desajuste.

En el autoinforme el amplio conjunto de escalas se mueve entre una fiabilidad de 0,70 y 0,80.

Procedimiento

Se lleva a cabo, previa autorización de los progenitores, la evaluación de los perfiles de

participantes de un programa de intervención extraescolar socioafectivo para altas capacidades. Por una parte, los participantes que, en el proceso de identificación previa a la incorporación al programa, son evaluados con el autoinforme Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004) y, por otro, los participantes que al incorporarse al programa cumplimentan este autoinforme como medida de evaluación del mismo.

Análisis de datos

Para conocer el nivel de adaptación clínica y social de la muestra que forma parte de este estudio se ha llevado a cabo un análisis de frecuencias relativas de participantes en las escalas clínica y adaptativa, determinando aquellos casos que al ser comparados con la población normativa presentan desajuste en alguno/os de los factores estudiados. En las escalas clínicas, todas aquellas que obtienen puntuaciones típicas iguales o superiores a 60, indican problemas de desajuste clínico (el rango normal se encuentra entre 40 y 60). En el caso de las escalas adaptativas, todas aquellas que obtienen puntuaciones típicas iguales o inferiores a 40, indican problemas de desajuste adaptativo (el rango normal se encuentra entre 40 y 60).

RESULTADOS

Escala Clínica

A continuación, se presentan los resultados de los factores que conforman la escala clínica. Se muestra un análisis de frecuencias relativas de los participantes que obtienen puntuaciones típicas iguales o superiores a 60, lo que indica problemas de desajuste.

En la tabla 2 se puede observar que los factores *Actitud negativa hacia el colegio*, el cual implica tener sentimientos negativos, hostilidad e insatisfacción con respecto al colegio, y *Atipicidad*, que se define por tener cambios bruscos en el estado de ánimo e ideas extrañas y conductas que se consideran raras, son en los que se obtiene un mayor número de niños/as con desajuste (0,30 y 0,28 respectivamente). Los factores que les siguen son *Estrés social*, esto es, la tendencia a presentar sentimientos de estrés y tensión en las relaciones sociales y, *Ansiedad* o tendencia a mostrar sentimientos de nerviosismo, preocupación y miedo (0,23 en ambos casos).

Tabla 2. Factores de la Escala Clínica

Factores	Frecuencia relativa
Actitud negativa hacia el colegio	0,30
Actitud negativa hacia los profesores	0,15
Atipicidad	0,28
Locus de control	0,13
Estrés social	0,23
Ansiedad	0,23
Depresión	0,15
Sentido de incapacidad	0,15

En la tabla 3 se muestran las frecuencias relativas de los participantes que no presentan desajuste en ninguno de los factores de la escala clínica y los que sí presentan desajuste en alguno o algunos de estos factores. Como se puede apreciar, la mayoría de los participantes, o bien no presentan desajuste en ninguno de los factores de la escala clínica (0,48), o bien, presentan desajuste tan solo en uno de estos factores (0,19).

Tabla 3. Desajuste en los factores de la Escala Clínica

Número de factores	Frecuencia relativa
Ninguno	0,48
Uno	0,19
Dos	0,07
Tres	0,11
Cuatro	0,01
Cinco	0
Seis	0
Siete	0,03
Todos	0,07

Escala Adaptativa

En la tabla 4, se presentan los resultados de los factores que conforman la escala adaptativa. Puntuaciones altas representan características positivas o deseables (las puntuaciones que sean iguales o inferiores a 40 indican desajuste). Se muestra un análisis de frecuencias relativas de los participantes que obtienen puntuaciones iguales o inferiores a 40, lo que indicaría problemas de adaptación.

Como se puede observar, la mayoría de los escolares presentan desajuste en el factor de *Relaciones interpersonales*, esto es, la dificultad a la hora de relacionarse con los demás, y en el de *Confianza en sí mismo*, que implica la confianza en la propia capacidad para resolver problemas, creencia en la propia dependencia y capacidad para decidir por sí mismo (0,25 y 0,23 respectivamente).

Tabla 4. Factores de la Escala Adaptativa

Factores	Frecuencia relativa
Relaciones interpersonales	0,25
Relaciones con los padres	0,09
Autoestima	0,07
Confianza en sí mismo	0,23

En la tabla 5 se muestran las frecuencias relativas de los escolares que no presentan desajuste en ninguno de los factores de la escala adaptativa y los que presentan desajuste en uno o más de estos

factores. La mayoría de los participantes, o bien no presenta problemas de adaptación en ninguno de los factores que forman la escala (0,59), o bien presentan desajuste tan solo en uno de ellos (0,25).

Tabla 5. Desajuste en los factores de la Escala Adaptativa

Número de factores	Frecuencia relativa
Ninguno	0,59
Uno	0,25
Dos	0,07
Tres	0,05
Todos	0,01

DISCUSIÓN

Los estudios sobre adaptación personal y social del alumnado de altas capacidades han tenido una gran tradición en Psicología, siendo un tema de continuo debate en las últimas décadas. Partiendo de que las investigaciones más recientes se inclinan a apoyar la visión positiva de la adaptación (Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; Eklund, Tanner, Stoll y Anway, 2015; Francis, Hawes y Abbott, 2016; Preuss y Dubow, 2004; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz, Bermejo y Hernández, 2008; Ramiro, Navarro, Menacho, López y Sede, 2016) no se puede llegar a una conclusión definitiva respecto al ajuste personal y social de este alumnado.

El objetivo que se planteaba en esta investigación era comparar distintos aspectos de la conducta adaptativa, a nivel clínico y adaptativo, de un grupo de escolares con altas capacidades intelectuales con la población normativa. Los resultados obtenidos, que van en la misma dirección que los encontrados en los últimos estudios llevados a cabo al respecto, confirman que en torno a la mitad de los participantes no presentan desajuste en ninguno de los factores de la escala clínica y más de la mitad no presenta desajuste en ninguno de los factores de la escala adaptativa, habiendo una frecuencia menor de participantes que presentan desajuste en tan solo uno de los factores de una u otra escala y muy pocos escolares que presentan desajuste en dos o más factores de la escala clínica o adaptativa. En concreto, factores como *Depresión*, referido a presentar sentimientos de infelicidad tristeza y desánimo y la creencia de que nada va bien; *Sentido de incapacidad*, que hace referencia a percepciones de tener dificultades para conseguir los propios objetivos; *Locus de control*, definido como

creencias de que los premios y castigos están controlados por eventos externos y *Autoestima*, referido a sentimientos de autorrespeto y autoaceptación, que muestran una frecuencia de aparición muy baja en la muestra estudiada, encuentran aval en estudios realizados sobre el particular (Francis, Hawes y Abbott, 2016). Estos resultados apoyan el enfoque positivo que afirma que los niños de altas capacidades no presentan más problemas de desajuste que sus compañeros de inteligencia normal (Bain y Bell, 2004; Borges, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; Eklund, Tanner, Stoll y Anway, 2015; Francis, Hawes y Abbott, 2016; Peñas, 2008; Ramiro, Navarro, Menacho, López y Sede, 2016).

El hecho de que, como grupo, no presenten una tendencia llamativa a tener problemas de adaptación personal y social cuando se les compara con sus pares normativos, no resta que si se puedan dar este tipo de dificultades de forma individual. En concreto, en esta investigación, los factores de la escala clínica que muestran mayor frecuencia de niños/as con desajuste son *Actitud negativa hacia el colegio*, *Atipicidad*, *Estrés social* y *Ansiedad*. Estos resultados encuentran apoyo en la literatura al respecto en la que se han citado los problemas que pueden darse en el colegio debido al ritmo de aprendizaje distinto, que hace que las tareas escolares se vuelvan repetitivas y poco atractivas generando rechazo y desmotivación (Alonso y Benito, 1996; Galbraith 1985; Kunkle, Chapa, Patterson y Walling, 1992; López-Aymes, Vázquez, Navarro y Roger, 2015); el hecho de sentirse diferentes y el presentar altos niveles de estrés y ansiedad (Freeman, 1997; Forna y Frame, 2001; López-Aymes, Vázquez, Navarro y Roger, 2015). Con respecto a las escalas adaptativas, los factores que presentan

mayor número de niños con desajuste son *Relaciones interpersonales y Confianza en sí mismo*, aspectos que también han quedado recogidos en la literatura sobre el particular (Lombroso, 1893).

Por tanto, en base a los resultados obtenidos en esta investigación, no se puede concluir que los niños de altas capacidades presenten un desajuste mayor en adaptación personal y social cuando son comparados con sus pares normativos.

Este estudio no está exento de limitaciones, entre las que cabe destacar que no se puede generalizar a todo el colectivo de escolares de altas capacidades que presenten un adecuado ajuste personal y social. Los perfiles de los participantes evaluados en esta investigación pertenecen a un grupo que participa en un programa extraescolar de intervención socioafectiva o cuando se incorpora al programa una vez realizado el proceso de identificación. Otro aspecto a destacar es el tamaño de la muestra estudiada que no permite poder llevar a cabo generalizaciones a todo el grupo de niños con altas capacidades de entre 7 y 12 años. Finalmente, hay que señalar que en el presente trabajo solo se han tenido en cuenta los resultados obtenidos a través del autoinforme del Sistema de Evaluación de la Conducta de Niños y Adolescentes (BASC; Reynolds y Kamphaus, 2004), cumplimentado por los propios participantes.

Como futuras líneas de actuación, sería conveniente llevar a cabo el análisis de los perfiles de adaptación personal y social en muestras más amplias, así como en otros contextos que permitieran conocer la realidad socioafectiva a la que se enfrenta este colectivo y que ha sido objeto de estudio desde la Psicología como disciplina científica.

Además, sería de interés realizar el estudio teniendo en cuenta no solo el

autoinforme del cuestionario empleado, sino también los resultados obtenidos a través de las otras dos escalas con las que cuenta dicho instrumento, la escala para padres y la escala para profesores, lo que permitirá obtener una información más completa de la adaptación de los participantes, así como la comparación de la información obtenida a través de las distintas fuentes.

Todo esto permitiría guiar de forma adecuada y completa la intervención tanto dentro como fuera de la escuela, ayudando de la mejor manera posible a aquellos escolares que así lo requieran.

REFERENCIAS

- Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en Secundaria*. Barcelona: Narcea.
- Anderholt-Elliot, M. (1987). *Perfectionism: What's bad about being too good?* Mineapolis, MN:Free Spirit Press.
- Bain, S.K, y Bell, S.M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167-178.
- Baker, J. (1996). Everyday stressors of academically gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 7 (2), 356-368. DOI:10.1177/1932202x9600700203.
- Baker, J.A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211-229. DOI:10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Barcons, N., Abrines, N., Brun, C., Sartini, C., Fumadó, V. y Marre, D. (2012). Social relationships in

- children from intercountry adoption. *Children and Youth Services Review*, 34 (5), 955-961. DOI:10.1016/j.childyouth.2012.01.028
- Bernaras, E., Jaureguizar, J., Soroa, M., Ibabe, I. y de las Cuevas, C. (2013). Evaluación de la sintomatología depresiva en el contexto escolar y variables asociadas. *Anales de Psicología*, 29(1), 131-140. DOI: 10.6018/analesps.29.1.137831
- Berndt, D., Kaiser, C., y Van Aalst, F. (1982). Depression and self-actualization in gifted adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38 (1), 142-150.
- Borges, A. y Hernández-Jorge, C. (2006). La superdotación intelectual: algo más que un privilegio. *Acta Científica y Tecnológica*, 10, 28-33.
- Borges, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales. *Psicothema*, 23(3), 362-367.
- Bravo, A. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de Educação e Humanidades*, 1, 173-212.
- Cabrera-Díaz, C. L. (2004). *El mundo del superdotado: Los compañeros de aula*. Tesis de licenciatura, Universidad de La Laguna.
- Cadenas, M. (2015). *Análisis e intervención de la interacción social medido a través de observación sistemática del alumnado con altas capacidades*. (Tesis doctoral). Universidad de La Laguna. La Laguna.
- Chao, S.J., Hudley, C. y Back, H.J. (2003). Cultural influences on rating of self-perceived social, emotional and academic adjustment for Korean American adolescents. *Assessment for effective intervention*, 29(1), 3-14.
- Cohen, R., Duncan, M., y Cohen, S. (1994). Classroom peer relations of children participating in pull-out enrichment program. *Gifted Child Quarterly*, 38 (1), 33-37.
- Cornell, D. (1990). High ability students who are unpopular with their peers. *Gifted Child Quarterly*, 34 (4), 155-160.
- Cross, T. L. y Coleman, L. J. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37.
- Cross, T. L. y Coleman, L. J. (2005). School-based conception of giftedness. En R. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness* (pp. 52-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cross, T.L., Coleman, L.J., y Stewart, R.A. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roeper Review*, 16(1), 37-40.
- Cross, J. R., O'Reilly, C., Kim, M., Mammadov, S. y Cross, T. L. (2015). Social coping and self-concept among young gifted students in Ireland and the United States: a cross-cultural study. *High Ability Studies*, 1 (26), 39-61.
- Eysenck, H. (1995). *Genius: The natural history of creativity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Eklund, K., Tanner, N., Stoll, K. y Anway, L. (2015). Identifying emotional and behavioral risk among gifted and nongifted children: A multi-gate, multi-informant approach. *School Psychology Quarterly*, 30, 197-211. doi:10.1037/spq0000080

- Fernández-González, A. (2010). *La inteligencia emocional como variable predictora de adaptación psicosocial en estudiantes de la Comunidad de Madrid* (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Fornia, G.L., y Frame, M.W. (2001). The social and emotional needs of gifted children: Implications for family counseling. *The Family Journal*, 9(4), 384-390.
- Francis, R., Hawes, D.J. y Abbott, M. (2016). Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents: A Systematic Literature Review. *Exceptional Children*, 82(3) 279-302.
- Freeman, J. (1983). Emotional Problems Of The Gifted Child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 24(3), 481-485.
- Freeman, J. (1997). The emotional development of the highly able. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 479-493.
- Galbraith, B. (1985). Interlochen Arts Academy: Its Guidelines for Success. *Journal for the Education of the Gifted*, 8(3), 199-210.
- González, P., Lorenzo, M., Borges, A. y Hernández-Jorge, C. (2010). Adaptación social de niños y niñas con altas capacidades frente a sus compañeros de aula. En J.M. Díaz Gómez y E. Gámez Armas (Coords.) *Motivación y emoción: investigaciones actuales*, (pp.263-274). Santa Cruz de Tenerife: Servicio de Publicaciones Universidad de La Laguna.
- Hernández, P. (1983). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hollingsworth, L. (1942). *Children above 180 IQ, Stanford-Binet*. Nueva York: World Book.
- Hoge, R., y Renzulli, J. (1993). Exploring the link between giftedness and self-concept. *Review of Educational Research*, 63(4), 449-465.
- Jackson, L. D., y Bracken, B. A. (1998). Relationship between students' social status and global-domain specific self-concepts. *Journal of School Psychology*, 36, 233-246.
- Janos, P., Fung, H., y Robinson, N. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel 'different'. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 78-82.
- Jen, E., Wu, J. y Gentry, M. (2016). Social and Affective Concerns High-Ability Adolescents Indicate They Would Like to Discuss With a Caring Adult: Implications for Educators. *Journal of Advanced Academics*, 27(1) 39- 59.
- Kunkle, M., Chapa, B., Patterson, G., y Walling, D. (1992). Experience of giftedness: 'Eight great gripes' six years later. *Roeper Review*, 15(1), 10-14.
- Lee, S., Olszewski-Kubilius, P. y Thomson, D. (2012). Academically Gifted Students' Perceived Interpersonal Competence and Peer Relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56(2), 90-104.
- Lehman, E., y Erdwins, C. (1981). The social and emotional adjustment of young, intellectually gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 25 (3), 134-37.
- Lombroso, C. (1893). *The man of genius*. Londres: Walter Scott.
- López-Aymes, G., Vázquez, N., Navarro, M.I. y Roger, S. (2015). Características socioafectivas de niños con altas

- capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*. Vol extra (11), 85-90.
- Mendaglio, S. (1995). Sensitivity among gifted persons: A multi-faceted perspective. *Roeper Review*, 17(3), 169-172.
- Montour, K. (1978). The marvelous boys: Thomas Chatterton, Evariste Galois and their modern counterparts. *Gifted Child Quarterly*, 22(1), 68-78.
- Neihart, M. (2006). Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*, 28, 196-202.
- Parker, W., y Mills, C. (1996). The incidence of perfectionism in gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 40(4), 194-199.
- Peterson, A.C., Schulenberg, J.E., Abramowitz, R.H., Offer, D. y Jarcho, H.D. (1984). A self-image questionnaire for young adolescents (SIQYA): reliability and validity studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 93-111.
- Peñas, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Powell, P., y Haden, T. (1984). The intellectual and psychosocial nature of extreme giftedness. *Roeper Review*, 6(3), 131-133.
- Preuss, L. J., y Dubow, E. F. (2004). A comparison between intellectually gifted and typical children in their coping responses to a school and a peer stressor. *Roeper Review*, 26(2), 105-111.
- Prieto, M., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R., y Hernández, D. (2008). Emotional intelligence in high-ability students: A comparative study between Spain and England. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 297-320.
- Ramaseshan, P. (1957). The social and emotional adjustment of the gifted. *Dissertation Abstracts*, 17, 1267.
- Ramiro, P., Marchena, E., Aguilar, M., Navarro, J. I., Menacho, I. y González, M. (2012). Bienestar personal en sujetos con altas capacidades. Un estudio preliminar. FAISCA. *Revista de Altas Capacidades*, 17(19), 65--76.
- Ramiro, P., Navarro, J. I., Menacho, I., López, M., y Sede, G. (2016). Bienestar psicológico en personas con alta capacidad intelectual. *European Journal of Education & Psychology*, 9(2), 72-78. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.12.001>
- Raya, A.F., Pino, M.J. y Herruzo, J. (2012). La interacción entre padres e hijos y su relación con los problemas de conducta externalizante. *Análisis y Modificación de Conducta*, 38(157), 59-69.
- Reynolds, C., y Bradley, M. (1983). Emotional stability of intellectually superior children versus nongifted peers as estimated by chronic anxiety levels. *School Psychology Review*, 12(2), 190-194.
- Reynolds, C.R. y Kamphaus, R.W. (2004). *BASC. Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes*. Madrid. TEA Ediciones.
- Riaz, Z., Shahzad, S., Ahmad, R., Khanam, S. J. (2013). Psychological adjustment among intellectually gifted secondary school children. *Pakistan Journal of Psychology*, 2(44), 23-34.

- Richards, J. C. (1989). *The context of language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, N. M. (2002). Introduction. En M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson, y S. M. Moon (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. xi-xxiv). Waco, TX: Prufrock Press.
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. In S. I. Pfeiffer, y S. I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices*. (pp. 33-51). Nueva York: Springer Science + Business Media.
- Rodríguez, A. y Morera, D. (2001). *El sociograma. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones*. Madrid: Psicología Pirámide.
- Rodríguez-Naveiras, E. (2007). *Adaptación sociopersonal de adolescentes de altas capacidades no identificados*. Investigación realizada por el programa de doctorado, Procesos de Desarrollo e Intervención Familiar. Universidad de La Laguna.
- Strang, R. (1950). Inner world of gifted adolescents. *Journal of Exceptional Children*, 16(4), 97-101.
- Terman, L. y Cox, C. (1930). *Genetic Studies of Genius, 3 vols. Vol. I, Mental and Physical Traits of One Thousand Gifted Children, 1925; Vol. II, The Early Mental Traits of Three Hundred Geniuses, 1926; Vol III, The Promise of Youth, 1930*. Oxford England: Stanford University Press.
- Terman, L. y Oden, M. (1959). *Genetic studies of genius. Vol. V. The gifted group at mid-life*. Oxford England: Stanford University Press.
- Van Tassel-Baska, J. y Olszewski-Kubilius, P. (1994). A study of self-concept and social support in advantaged and disadvantaged seventh and eighth. *Roepers Review*, 16(3), 186-191.
- Vázquez, A. J. y Jiménez, R. (1994). Ruls: Escala de Soledad UCLA revisada. Fiabilidad y validez de una versión española. *Revista de Psicología de la Salud*, 6(1), 45-54.
- Watson, G.H. (1965). Emotional problems of gifted children. In W.B. Barbe (ed.), *Psychology and education of the gifted: Selected readings* (pp.342-353). Nueva York: Appleton-Century-Crofts.