

**AUTOESTIMA Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ALUMNADO CON
ALTAS CAPACIDADES****SELF-ESTEEM AND COPING STRATEGIES IN STUDENTS WITH HIGH
ABILITIES**

Paula Rey Manzano

Departamento de psicología clínica, psicobiología y metodología Facultad de psicología y
logopedia, Universidad de La LagunaAutor para correspondencia: alu0101216492@ull.edu.es**Resumen**

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto que el alumnado con alta capacidad intelectual goza de mayor autoestima que el alumnado de la muestra comunitaria y, además, hace uso de estrategias de afrontamiento adaptativas. Este estudio tiene la finalidad de comprobar si existe relación entre las variables autoestima y afrontamiento y ver si existen diferencias significativas en las puntuaciones que obtiene el alumnado en función de su capacidad intelectual. Para ello, se analizó una muestra de 162 participantes de género masculino y femenino de primero a tercero de la ESO dividida en dos grupos: alta capacidad y muestra comunitaria. Para la diferenciación de los grupos de estudio se hizo uso del test de matrices-TAI y para la evaluación de la autoestima y el afrontamiento se emplearon la Escala de autoestima de Rosenberg y la Escala de afrontamiento adolescente (ACS) respectivamente. Mediante el uso del software Jamovi en su versión 1.6.23 se realizó un análisis de regresión múltiple con el objetivo de comprobar si existe una relación significativa entre autoestima y afrontamiento, una *t de Student* para ver si existen diferencias en las puntuaciones de autoestima del alumnado de alta capacidad y de muestra comunitaria y, por último, se realizó un MANOVA para determinar si existen diferencias en las puntuaciones de afrontamiento entre los grupos de estudio. Los resultados arrojaron una relación significativa únicamente entre las variables autoestima y afrontamiento. No se encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en autoestima y afrontamiento del alumnado con alta capacidad y de la muestra comunitaria.

Palabras clave: autoestima, afrontamiento, alta capacidad, muestra comunitaria y factores de afrontamiento

Abstract

Numerous investigations have shown that students with high intellectual capacity enjoy higher self-esteem than students in the community sample and, in addition, make use of adaptive coping strategies. This study has the purpose of verifying if there is a relationship between the

variables self-esteem and coping and to see if there are significant differences in the scores obtained by students based on their intellectual capacity. For this, a sample of 162 male and female participants from first to third ESO divided into two groups was analyzed: high ability and community sample. For the differentiation of the study groups, the TAI-matrix test was used and for the evaluation of self-esteem and coping, the Rosenberg Self-Esteem Scale and the Adolescent Coping Scale (ACS) were used, respectively. Using the Jamovi software in its version 1.6.23, a multiple regression analysis was carried out with the objective of verifying if there is a significant relationship between self-esteem and coping, a Student's t test to see if there are differences in the self-esteem scores of the students. high capacity and community sample and, finally, a MANOVA was performed to determine if there are differences in coping scores between the study groups. The results showed a significant relationship only between the variables self-esteem and coping. No significant differences were found between the scores obtained in self-esteem and coping of students with high ability and the community sample.

Key words: self-esteem, coping, gifted students, community sample, coping factors

La autoestima es un constructo complejo de delimitar que ha sido objeto de estudio de gran interés en multitud de ocasiones y que ha estado y está presente en la descripción y explicación del comportamiento humano y de las diferentes patologías que existen (González, 1999).

En ocasiones se cae en el error de confundir autoestima y autoconcepto o asumir que son sinónimos. Así, mientras el autoconcepto podría definirse como la descripción, ya sea objetiva o subjetiva, que hace una persona de sí misma, la autoestima se conceptualiza como la valoración que se hace sobre el autoconcepto, es decir, contiene el componente afectivo, cómo se siente la persona consigo misma (Leary y Baumeister, 2000) con respecto a las expectativas e ideales que tiene (Rosenberg, 1973). Dicha valoración puede ser tanto positiva como negativa, dando lugar a niveles de autoestima altos o bajos, de modo que los primeros están asociados con una valoración positiva de sí mismo y sentimientos de competencia para

afrontar los retos, mientras que los segundos se asocian a una valoración negativa, acompañada de sentimientos de rechazo y desprecio hacia uno mismo, lo cual conlleva que la persona no se sienta competente para hacer frente a las demandas del entorno (González, 1999). Branden (1997) pone de manifiesto que tener una autoestima alta no siempre supone que se tengan que aprobar aspectos de la propia personalidad sin necesidad de que haya algo que sea susceptible de ser cambiado. Por ello, propone que la autoaceptación va implícita en la autoestima, de modo que se pueden tener unos niveles altos de autoestima siempre y cuando se acepte también lo que no gusta de uno mismo.

Asimismo, este constructo se encuentra relacionado con algunos otros que se han visto relacionados con éste, siendo las estrategias de afrontamiento uno de ellos. Numerosas investigaciones ponen de manifiesto la relación entre estos dos constructos. Se ha encontrado que las personas que poseen altos niveles de autoestima parecen tener unas mejores

estrategias de afrontamiento (Anderson, 1977; Pearling y Schooler, 1978; Lázarus y Folkman, 1986). La autoestima actúa como recurso amortiguador de las consecuencias negativas del estrés (Correche, et al., 2005). Además, está demostrado que la forma de comportarse de una persona depende del nivel de autoestima con el que cuente (Rosenberg, 1989). Los niveles altos de autoestima han sido relacionados positivamente con la protección ante problemas de salud tanto física como mental (De Vries et al., 2003), el bienestar, los vínculos afectivos seguros y el éxito académico; y negativamente con estrés, ansiedad y depresión (INSM, 2012), lo cual supondría un factor de riesgo.

Se han planteado numerosas definiciones y enfoques teóricos acerca del afrontamiento del estrés. Una de las definiciones más aceptadas es la propuesta por Lazarus y Folkman (1986), quienes consideran que el afrontamiento consiste en la realización de esfuerzos cognitivos y conductuales para manejar las demandas internas o del entorno, que son evaluadas como excedentes para los recursos que posee el individuo. Otras definiciones señalan que el papel del afrontamiento es reducir el estrés provocado por una situación intencionadamente, además de poner en marcha diferentes mecanismos emocionales, cognitivos y conductuales para tal fin (Lazarus y Folkman, 1986; Sadin, 1995; Costa et al., 1996; Fernández – Abascal, 1997; Barra, 2003; Castaño y León, 2010), considerando la variable afrontamiento del estrés como amortiguadora de las consecuencias negativas de éste (Mikulic y Crespi, 2008).

Las teorías que se han propuesto han ayudado a la correcta explicación del constructo objeto de estudio. La primera de

ellas fue la *Teoría del Ego*, según el psicoanálisis (Pearling y Schooler, 1978), que postula que es la persona quien regula su relación con el entorno mediante mecanismos de defensa, con la finalidad de solucionar los problemas y reducir el estrés. Más tarde, Craver y Scheier (1981), propusieron el *Modelo de autorregulación*, mediante el cual explican que las estrategias de afrontamiento resultan de la experiencia o aprendizaje de la persona y de la regulación interna que posea. Uno de los modelos con mayor prestigio y respaldo científico es el *Modelo del Afrontamiento al Estrés* de Lazarus y Folkman (1986), que afirma que lo que provoca una reacción emocional en la persona es la interpretación de las emociones, no la situación en sí; y, por último, se propuso el *Modelo Transaccional* de Moos (1995), que afirma que cuando se presenta una situación estresante, se ponen en marcha diversos factores del individuo que darán lugar a una respuesta, con el objetivo de disminuir los niveles de estrés y alcanzar el bienestar.

Como se ha mencionado anteriormente, el modelo más completo y que más apoyo científico posee es el propuesto por Lazarus y Folkman (1986). Estos autores distinguen entre dos estilos de afrontamiento: los centrados en el problema y los centrados en la emoción. Los primeros tienen como finalidad acabar con el problema que provoca la situación estresante, mientras que los segundos buscan disminuir o acabar con el malestar provocado por la situación fuente de estrés. Asimismo, Frydenberg y Lewis (1997) proponen un tercer estilo de afrontamiento: de evitación, que consiste en hacer uso de la evitación cognitiva, es decir, evadir el problema, ya sea por no prestarle atención o mediante la realización de otras

actividades con el fin de distraerse. Estos estilos de afrontamiento se ven condicionados por la evaluación que haga la persona de la situación estresante y los recursos que tenga disponibles para poder hacerles frente. Además, estos autores diferencian entre afrontamiento general y específico, aplicándose el general a cualquier situación y el específico a problemáticas concretas.

Ambos constructos, autoestima y afrontamiento, se asemejan en que son factores influyentes en la salud y el bienestar de las personas, tanto positiva como negativamente. Gan y Lui (2012) muestran que unas estrategias de afrontamiento adecuadas a la situación y flexibles se relacionan positivamente con la autoestima, es decir, si una persona emplea estrategias de afrontamiento funcionales, generalmente, tendrá una autoestima alta. Por su parte, Soriano y Vázquez (2017) han demostrado en una investigación reciente que las personas que hacen uso de los estilos de afrontamiento centrados en el problema o en la emoción tienen una autoestima más alta que los que hacen uso del estilo de afrontamiento por evitación.

Estos constructos se han estudiado en poblaciones concretas, como es el caso de las personas con altas capacidades intelectuales. La alta capacidad intelectual es un constructo multifacético (Covarrubias, 2018; Zavala, 2012) que se desarrolla en interacción con el entorno académico y familiar. Se caracteriza por la presencia de una capacidad intelectual y una serie de características propias que están unidas a un potencial que se encuentra por encima de la media (Covarrubias, 2018). A pesar del interés y la tradición investigadora que ha suscitado

el estudio de la inteligencia, no existe un acuerdo entre autores sobre los factores que constituyen la alta capacidad y su definición. No obstante, autores como González (2015) ponen de manifiesto que la medida del CI no es suficiente para la identificación de la alta capacidad, se debe profundizar en el estudio de otras dimensiones para realizar un diagnóstico correcto.

Las personas con alta capacidad a menudo tienen que lidiar con situaciones de rechazo o soledad debido a sus características y necesidades específicas que, en ocasiones, no son comprendidas o aceptadas por el entorno que les rodea (Cross et al., 2019; Pfeiffer, 2018). Por esta razón, se hace imprescindible el uso de estrategias de afrontamiento para evitar que los efectos nocivos del rechazo o el aislamiento perjudiquen la salud física y/o mental del individuo (Cross et al., 2019). Las personas que poseen alta capacidad hacen uso de estrategias de afrontamiento positivas con mayor frecuencia, como aceptar la responsabilidad de su trabajo, buscar apoyo social y emocional cuando es necesario, recabar recursos e información en otras personas, implicarse en la resolución de problemas y hacer uso del humor (Shaunessy y Suldo, 2010). Por el contrario, evitan estrategias de afrontamiento menos centradas en la solución del problema, como podría ser procrastinar la consecución de la tarea, dar importancia a las partes irrelevantes de la tarea, relajarse o dormir (Shaunessy y Suldo, 2010; Woodward y Kalyan - Masih, 1990), a diferencia de las personas con capacidad normativa, las cuales hacen uso de estrategias de afrontamiento negativas, como son la ira, la evitación o la atribución de la culpa a agentes externos.

Cuando la alta capacidad es reconocida por el contexto del individuo, las estrategias de afrontamiento son algo diferentes, ya que se centran más en el entorno social. Las más utilizadas serían la negación de la alta capacidad, minimizar la popularidad con el fin de enmascarar aquello que les hace diferentes (Cross et al., 2019; Pfeiffer, 2018) y mostrarse conformes con los demás (Cross et al., 2019).

La manifestación de la alta capacidad en un individuo influye en su bienestar psicológico, actuando como factor protector o de vulnerabilidad. Esto depende de su entorno educativo y social, ya que si éste no satisface las necesidades del o la estudiante podría aumentar la vulnerabilidad ante diferentes situaciones. Diversas investigaciones ponen de manifiesto que el desarrollo de la autoestima de una persona se ve influido directamente por las relaciones sociales que se establecen con sus pares (Enrique y Muñoz, 2014; Morales y González, 2014; Gómez, 2012; Naranjo, 2007; Acosta, 2004; Ramos, 2004), de modo que las relaciones sociales satisfactorias pueden ayudar a poseer una mejor autoestima.

Existe controversia acerca de si el alumnado con alta capacidad posee una autoestima más alta con respecto al resto de la población. Topçu y Leana-Taşçilar (2018) presentan estudios que afirman que el potencial intelectual afecta de forma positiva a la autoestima, de forma que el alumnado con alta capacidad poseería unos niveles de autoestima más elevados que el alumnado con capacidad normativa. Por el contrario, otros estudios afirman que solamente tendrían una autoestima elevada en el ámbito académico, siendo la autoestima global más baja que la del resto

de estudiantes (Ogurlu y Sevim, 2017). En el ámbito social, se consideró que los estudiantes con alta capacidad se sienten diferentes e inseguros al interactuar socialmente con el resto (McDowell, 1984), con esto, pueden representar un grupo de riesgo conllevando a más estrés psicosocial, aislamiento incumplimiento de posibles logros etc. (Cavilla, 2019; Cross y Cross, 2015;

Karpinski et al., 2018). Y, por último, un estudio realizado por Lea-Wood y CluniesRoss (1995) expone que las personas de la muestra comunitaria presentan una puntuación significativamente mayor en autoestima con respecto al grupo de alta capacidad.

Por todo lo planteado, los objetivos de esta investigación son dos. En primer lugar, determinar las relaciones que hay entre autoestima y afrontamiento. En segundo lugar, establecer si existen diferencias en ambas variables entre alumnado de altas capacidades y de muestra comunitaria.

Método

Participantes

Se trabajó con un conjunto de 81 estudiantes de altas capacidades, estableciendo un grupo de comparación cuyas características es que tuvieran un CI entre 95 y 105, emparejando a la muestra de altas capacidades en edad, curso y género. La muestra fue obtenida mediante muestreo de conveniencia y está compuesta por 162 participantes de 12 a 15 años divididos en dos grupos: alta capacidad y muestra comunitaria (ver tabla 1).

Tabla 1.
Descriptivos edad, género y capacidad

Género	IG			Edad		
	Muestra comunitaria	Alta capacidad	Total	Media edad	Desviación típica	Rango
Hombre	42	48	90	13,2	0,85	12-15
Mujer	39	33	72	13,1	0,91	12-15
Total	81	81	162			

Instrumentos

En primer lugar, para la diferenciación de los dos grupos de estudio, se usó la prueba Matrices - TAI o Test adaptativo de inteligencia general (Abad; Sánchez-Sánchez; Santamaría, 2016), el cual evalúa la inteligencia general tanto en niños como en adultos a través de estímulos no verbales: matrices. Este test posee una consistencia interna que oscila entre 0,84 y 0,86 en niños y entre 0,88 y 0,89 en adultos, obteniendo así una media global de 0,86.

En segundo lugar, se utilizó la Escala de autoestima de Rosenberg (1989) que está formada por 10 ítems centrados en los sentimientos que posee el individuo hacia sí mismo: la mitad están formulados de manera positiva y la otra mitad de manera negativa. El formato de respuesta consiste en una escala tipo Likert que va de 1 a 4, siendo el 1 “Muy en desacuerdo” y el 4 “Muy de acuerdo”. Posee una fiabilidad de 0,80 y una consistencia interna que oscila entre 0,76 y 0,77 (Echeburúa, 1995).

Por último, se empleó la Escala de afrontamiento adolescente (ACS) donde se evalúan 18 estrategias de afrontamiento mediante 80 ítems agrupados en seis factores: fijarse en lo positivo, preocuparse, autoinculparse, ignorar el problema, acción social y distracción física. El formato de respuesta consiste en una escala tipo Likert de 5 puntos, siendo el 1 “No me ocurre nunca o no lo hago” y el 5 “Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia”. La adaptación española de esta prueba posee una fiabilidad y consistencia interna de 0,76 (Pereña y Seisdedos, 1997).

Procedimiento

Previo al inicio de la investigación se solicitó autorización al Comité de ética de la Investigación y Bienestar Animal de la Universidad de La Laguna (CEIBA), aprobando su realización (CEIBA2021-0449). Tras ello, se contactó con los centros educativos de secundaria, solicitando su participación. Una vez autorizado el pase de pruebas y habiendo

obtenido la aceptación de padres y alumnado, de acuerdo con el art. 7.1 de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos personales y garantía de los derechos digitales, se procedió a la recogida de datos.

El pase de las pruebas fue colectivo y en formato online con la presencia del equipo docente y los evaluadores. La realización de las pruebas fue anónima y voluntaria, los participantes no recibieron compensación económica alguna por colaborar en la investigación.

Análisis de datos

En primer lugar, se analizó la fiabilidad para la prueba de autoestima y la escala de afrontamiento incluyendo los factores que estos componen. Para ver si existía relación entre las variables autoestima y afrontamiento se llevó a cabo un análisis de regresión múltiple. En segundo lugar, se realizó una *t de Student*

para determinar si existen diferencias en las puntuaciones de autoestima en alumnos con alta capacidad y de muestra comunitaria.

Por último, se realizó un MANOVA (Análisis multivariante de la varianza) con el objetivo de estimar las diferencias de las estrategias de afrontamiento en los dos grupos de estudio. Para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos en esta investigación, se empleó el software Jamovi 1.6.23.

Resultados

En primer lugar, se analizó la fiabilidad de la prueba de autoestima y de la escala de afrontamiento y cada uno de los factores que la componen. Para la autoestima se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,871 y para el afrontamiento de 0,610. En cuanto a la fiabilidad por factores se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2.

Test de fiabilidad ítems

	α de Cronbach
Introversión	0,392
Huida intropunitiva	0,635
Acción positiva y esforzada	0,497
Acción positiva hedonista	0,607

Con el objetivo de determinar si existe una relación significativa entre las variables autoestima y afrontamiento, se realizó un análisis de regresión múltiple que resultó significativo ($R^2=0,540$;

$F(4,157)=46,2$; $p<0,001$), comprobándose que los factores de afrontamiento tienen un peso relevante en la autoestima.

De los cuatro factores de

afrentamiento, resultan significativos “huida intropunitiva” con una relación negativa y “acción positiva hedonista”

con una relación directa con la variable autoestima (tabla 3).

Tabla 3.
Coeficientes del Modelo – Autoestima

Predictor	Estimación	SE	t	p	Estimación estándar
Acción positiva y esforzada	0,0498	0,0306	1,629	0,105	0,0993
Huida intropunitiva	-0,3830	0,0326	-11,750	<,001	-0,6930
Acción positiva hedonista	0,0887	0,0234	3,794	<,001	0,2376
Introversión	-0,0124	0,0366	-0,339	0,735	-0,0226

En la tabla 4 se pueden observar las medias y desviaciones típicas que obtuvieron ambos grupos en la variable autoestima. Para determinar si existen diferencias en las puntuaciones de autoestima del alumnado de alta capacidad y de muestra comunitaria, se lleva a cabo un contraste *t de Student* para muestras

independientes. En primer lugar, se comprueba la homocedasticidad de los grupos ($F(1,160)=1,98, p=0,162$). No se encontraron diferencias significativas en autoestima entre ambos grupos ($t(160)=1,03; p=0,305$; tamaño del efecto=0,16

Tabla 4.
Descriptivos autoestima y capacidad

Grupo	N	Media	Mediana	DT	SE
Autoestima Muestra comunitaria	81	29,5	30,0	5,72	0,636
Alta capacidad	81	30,4	31,0	5,27	0,586

En la tabla 5 se pueden ver las medias y desviaciones típicas de cada factor de afrontamiento en cada uno de los grupos de estudio. Por último, con la finalidad de comprobar si las diferencias en la capacidad intelectual tienen efectos

significativos en las puntuaciones de

afrentamiento, se realizó un MANOVA. En primer lugar, no se cumple la prueba de Box de homogeneidad de las covarianzas ($\chi^2(10)=24,4; p=0,007$). Este

análisis arrojó un resultado no significativo (Test de Pillai=0,0338; $F(4,157)=1,37$; $p=0,246$), es decir, no parece hacer

diferencias en afrontamiento en función a pertenecer al grupo de altas capacidades o a la muestra comunitaria.

Tabla 5
Descriptivos

	IG	Introversión	Acción positiva hedonista	Huida intropunitiva	Acción positiva y esforzada
Media	Alta capacidad	43,1	88,6	48,4	43,5
	Muestra comunitaria	44,3	87,5	47,6	42,8
Desviación típica	Alta capacidad	8,89	12,0	7,18	10,9
	Muestra comunitaria	10,3	17,1	7,43	11,1

DISCUSIÓN

Esta investigación contó con dos objetivos. En primer lugar, determinar las relaciones que hay entre las variables autoestima y afrontamiento y, en segundo lugar, establecer si existen diferencias en las puntuaciones de dichas variables entre el alumnado de alta capacidad y muestra comunitaria.

En cuanto al primer objetivo planteado en este estudio, por una parte, se encontró que existe una relación significativa entre las variables autoestima y afrontamiento, concretamente, con los factores “*huida intropunitiva*” y “*acción positiva hedonista*”. Se puede observar, por un lado, una relación directa con el factor “*acción positiva hedonista*”, lo cual indica que mayores puntuaciones en la

variable autoestima implicarían el uso de estrategias que pueden solucionar el problema; y, por otro lado, una relación inversa con el factor “*huida intropunitiva*”, lo que indicaría que menores puntuaciones en autoestima darían lugar al no afrontamiento del problema y viceversa. En concordancia con este resultado, Bailey Matienzo (2017) encuentra que el alumnado con mayores niveles de autoestima hace uso de un estilo de afrontamiento dirigido a la solución del problema, lo cual corresponde con el factor “*acción positiva hedonista*”; sin embargo, los estudiantes con un nivel de autoestima bajo emplearían un estilo improductivo característico del factor “*huida intropunitiva*”.

Autores como Saldaña et al., (2021) y Topçu y Leana-Taşçilar (2018) ponen de

manifiesto que los estudiantes con alta capacidad cuentan con un nivel de autoestima superior a la muestra comunitaria, ya que el potencial intelectual estaría relacionado de forma positiva con la autoestima. En este estudio, con respecto al segundo objetivo, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de autoestima entre los grupos de estudio.

En cuanto a las puntuaciones de afrontamiento, Shaunessy y Suldo (2010) encuentran que las personas con alta capacidad hacen uso de estrategias de afrontamiento positivas como implicarse en la resolución del problema y buscar apoyo cuando es necesario. Asimismo, evitan estrategias de afrontamiento negativas como procrastinar la consecución de la tarea (Shaunessy y Suldo, 2010; Woodward y Kalyan - Masih, 1990), las cuales son usadas frecuentemente por el alumnado de la muestra comunitaria. A diferencia de lo obtenido por estos autores, en este trabajo no se halló un resultado significativo.

Existen gran variedad de investigaciones que confirman el primer objetivo planteado en este estudio, es por ello que convendría analizar con más profundidad la existencia de diferencias en las puntuaciones de afrontamiento y las estrategias utilizadas por ambos grupos, debido a que los resultados de este estudio son opuestos a los hallados en otras investigaciones. Una de las limitaciones halladas ha sido el tamaño muestral ya que se hace difícil contar con grupos más numerosos de alumnado con alta capacidad y el hecho de no disponer de una muestra muy numerosa dificulta el hallazgo de conexiones significativas entre los resultados. Por lo tanto, sería interesante la

realización de futuros estudios con un mayor número de participantes. Con estos estudios se ayudaría a apostar por una educación acorde a las capacidades del alumnado para así favorecer su desarrollo de manera óptima e intervenir en el caso de que fuese necesario.

REFERENCIAS

- Acosta, R. y Hernández, J. A. (2004). La autoestima en la educación. *Límite*, 1(11), 82-95.
- Algaba Mesa, A., y Fernández Marcos, T. (2021). Características socioemocionales en población infanto-juvenil con altas capacidades: una revisión sistemática. *Revista de psicología y educación*.
- Almagiá, E. B. (2004). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y salud*, 14(2), 237-243. <https://doi.org/10.25009/pys.v14i2.848>
- Baumeister, R. F., Campbell, J. A., Krueger, J. I., y Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Bayley Matienzo, L. E. (2017). *Autoestima y afrontamiento en estudiantes de sexto de secundaria de la ciudad de Sucre*. [Tesis de maestría]. Universidad andina "Simón Bolívar". Repositorio digital académico. <http://bibliotecas.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/813/1/2017-074T-SA15.pdf>
- Breik, W. D., y Zaza, H. I. (2019). Coping strategies adopted by adolescents: A comparative study in relation to gifted status, gender, and family size. *Gifted Education International*, 35(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0261429418824118>
- Canessa, B. (2002). Adaptación psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en un grupo de escolares de Lima metropolitana. *Persona*, (005), 191-233. <https://doi.org/10.26439/persona2002.n005.876>
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., y Insa, L. I. L. (2021). Emotional Intelligence Profiles and Self-Esteem/Self-Concept: An Analysis of Relationships in Gifted Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1006. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031006>
- Cavilla, D. (2019). Maximizing the potential of gifted learners through a developmental framework of affective curriculum. *Gifted Education International*, 35(2), 136-151. <https://doi.org/10.1177%2F0261429418824875>
- Cohen, S. y Figueroa, M. I. (2004). Estrategias y estilos de afrontamiento del estrés en adolescentes. *Anales de Psicología*, 20(1), 29-52.
- Colinas-León, M. T. (2020). Soledad en la Alta Capacidad Intelectual: Factores de Riesgo y Estrategias de Afrontamiento. *Revista de psicoterapia*, 31(117), 297-311. <https://doi.org/10.33898/rdp.v31i117.364>
- Costa, P. T., Somerfield, M.R., y McCrae, R. R. (1996). Personality and coping: a reconceptualization. In M. Zeidner & N. E. Endler (eds.). *Handbook of coping: theory, research, applications* (pp. 44-61). John Wiley & Sons.
- Cross, J. R., Vaughn, C. T., Mammadov, S., Cross, T. L., Kim, M., O'Reilly, C. L., Spielhagen, F. R., Da Costa, M. P. y Hymer, B. (2019). A Cross-Cultural Study of the Social Experience of

- Giftedness. *Roeper Review*, 41(4), 224-242.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2019.1661052>
- Cross, J. R., y Cross, T. L. (2015), Clinical and Mental Health Issues in Counseling the Gifted Individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 163-172.
<https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x>
- De Alencar, E. M. L. S. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de psicología*, 26(1), 43-62.
<https://doi.org/10.18800/psico.200801.003>
- Huapaya Condor, Y. E. (2017). *Relación entre autoestima, percepción y estrategias de afrontamiento al estrés en adolescentes de 10 y 19 años institución educativa El Pacífico – SMP – 2017*. [Tesis de pregrado]. Universidad César Vallejo.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/12052>
- Eddles-Hirsch, K., Vialle, W., McCormick, J. P., y Rogers, K. (2012). Insiders or Outsiders: The Role of Social Context in the Peer Relations of Gifted Students. *Roeper Review*, 34(1), 53-62.
<https://doi.org/10.1080/02783193.2012.627554>
- Fantin, M., Florentino, M. y Correche, M. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*, 5(11) 163-180.
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E. G. Fernández-Abascal, F. Palmero, M. Chóliz, y F. Martínez (eds.). *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción* (pp. 189-206). Pirámide.
- Figueroa, M. I. et al. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico: un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de Psicología*, 21(1), 66-72.
- Gan, Y., y Liu, J. (2012). The Mechanism by Which Interpersonal Coping Flexibility Influences Self-Esteem. *The Psychological Record*, 62(4), 735-746.
<https://doi.org/10.1007/bf03395832>
- Gómez-León, M. I. (2020). La soledad en la alta capacidad intelectual: Factores de riesgo y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicoterapia*, 31(117), 297-311.
<https://doi.org/10.33898/rdp.v31i117.364>
- González, R., et al. (2002). Relación entre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 636-638.
- Hoffman, M. M., Levy-Shiff, R., Sohlberg, S. C., y Zarizki, J. (1992). The impact of stress and coping: Developmental changes in the transition to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(4), 451-469.
<https://doi.org/10.1007/bf01537897>
- Karpinski, R. I., Kolb, A. M. K., Tetreault, N. A. y Borowski, T. B. (2018). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. *Intelligence*, 66, 8–23. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.001>
- Leary, M. R., y Baumeister, R. F. (2000). *The nature and function of self-esteem: Sociometer theory*. Elsevier eBooks (pp. 1-62).

- [https://doi.org/10.1016/s0065-2601\(00\)80003-9](https://doi.org/10.1016/s0065-2601(00)80003-9)
- López-Aymes, G., Vázquez, N. J. G., Navarro, M. H., y Acuña, S. R. (2015). Características socioafectivas de niños con altas capacidades participantes en un programa extraescolar. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (11), 85-90. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.11.519>
- McDowell (1984). Coping with social and emotional factors through various strategies: Help for the gifted student. *The Creative Child and Adult Quarterly*, 9(1), 18-27.
- Moos, R. H. (1995). Development and Applications of New Measures of Life Stressors, Social Resources, and Coping Responses. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(1), 1-13. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.11.1.1>
- Morejón, A. J. V. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de psicología*, 22(2), 247-255.
- Naranjo Pereira, M.L. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), 1-27.
- Ogurlu, U. y Sevim, M. N. (2017). The Opinions of Gifted Students about Leadership Training. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 4(2), 41-52.
- Oliver, P. R., Fernández, A. M., y Guzmán, J. I. N. (1999). El alumno superdotado. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 537-546.
- Ortiz, S., Silvia, T., Farfán, A., Aurora, J. (2013). Rendimiento académico, estrés y estrategias de afrontamiento en alumnos del programa de alta exigencia académica de la carrera de medicina. *Revista Med*, 21(1), 29-37. <https://doi.org/10.18359/rmed.1150>
- Pearlin, L. y Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of health and social behavior*, (19), 2-21.
- Perales, R. G., González, I. J., y Martínez, A. (2019). Alta capacidad y género: la autoestima como factor influyente en las diferencias entre sexos. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 24, 77-93. <https://doi.org/10.18172/con.3934>
- Pereña, J., y Seisdedos, N. (1997). *ACS: Escalas de afrontamiento para adolescentes*. TEA.
- Pfeiffer, S. I. (2008). *Handbook of Giftedness in Children*. Springer eBooks. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8>
- Ramos, M. (2004). Valores y autoestima: Conociéndose a sí mismo en un mundo de otros. *Revista Educación en Valores*, 1(1), 1-14.
- Sadin, B. (1995). El estrés. En A. Belloch y Cols. (ed.) *Manual de Psicopatología* (pp.401-472). Mc Graw Hill.
- Saldaña, G. N., Flores-Oyarzo, G., y Illanes, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento curricular chileno. *Calidad en la educación*, (55), 6-40. <https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1007>
- Shaunessy, E. y Suldo, S. M. (2009). Strategies Used by Intellectually Gifted Students to Cope With Stress

- During Their Participation in a High School International Baccalaureate Program. *Gifted Child Quarterly*, 54(2), 127-137.
<https://doi.org/10.1177/0016986209355977>
- Siegle, D. y Reis, S. M. (1995). Gender differences in teacher and student perceptions of student ability and effort. *Journal of Secondary Gifted Education*, 6(2), 86-92.
- Soriano, E. y Vásquez, N. (2015). *Niveles de autoestima y estilos de afrontamiento en mujeres víctimas de violencia conyugal atendidas en el CEM San Marcos*. [Tesis de maestría]. Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo.
- Suldo, S. M., Shaunessy, E., Michalowski, J., y Shaffer, E. J. (2008). Coping strategies of high school students in an International Baccalaureate program. *Psychology in the Schools*, 45(10), 960-977.
<https://doi.org/10.1002/pits.20345>
- Topçu, S., y Leana-Tascilar, M. Z. (2016). The role of motivation and self-esteem in the academic achievement of Turkish gifted students. *Gifted Education International*, 34(1), 3-18.
<https://doi.org/10.1177/0261429416646192>
- Veloso-Besio, C., Caqueo-Arancibia, W., Caqueo-Urizar, A., Muñoz-Sánchez, Z., y Villegas-Abarzúa, F. (2010). Estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Fractal*, 22(1), 23-34.
<https://doi.org/10.1590/s1984-02922010000100003>
- Woodward, J. C. y Kalyan-Masih, V. (1990). Loneliness, coping strategies and cognitive styles of the gifted rural adolescent. *Adolescence*, 25(100), 977-988.