

**RELACIONES INTERPERSONALES EN NIÑOS Y ADOLESCENTES DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES CON SUS PARES****INTERPERSONAL RELATIONSHIPS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS WITH HIGH INTELLECTUAL ABILITIES WITH THEIR PEERS**

Raquel Matías Rancel

Universidad de La Laguna

**Resumen**

El alumnado de altas capacidades intelectuales constituye un colectivo altamente heterogéneo, por lo que no existe un consenso sobre rasgos que lo defina, pero sí un conjunto de atributos cognitivos comunes. En el plano socioafectivo no ocurre lo mismo: las investigaciones en relación al plano socioafectivo del colectivo de altas capacidades dan como resultado dos posturas enfrentadas. Por un lado, se defiende que las personas con altas capacidades presentan dificultades para relacionarse con sus pares; por otro lado, las que sostienen que este colectivo representa una ventaja a nivel social y emocional, por lo que pueden ser más efectivas en las demandas de la sociedad. En este estudio se analizarán las relaciones y estrategias de interacción de los alumnos de altas capacidades con sus pares dentro del entorno escolar para darnos cuenta de que no presentan dificultades que apoyan algunos estudios.

**Palabras clave:** *altas capacidades, relaciones interpersonales, estrategias de interacción, entorno escolar.*

**Abstract**

High abilities students are a highly heterogeneous group, consequently there is not a consensus about their attributes, however there are common cognitive attributes. Does not happen the same in the socio-affective plane: the investigations about the socio-affective plane of the high abilities collective result in two opposing positions. On the one hand it is argued that people with high abilities have difficulties in relating to their peers; on the other hand, those who argue that this group represents an advantage at a social and emotional level, so they can be more effective in the demands of society. This study will analyze the relationships and interaction skills of high abilities students with their peers within the school environment to realize that they do not present difficulties.

**Key words:** *high abilities, relationships, interaction skills, school environment.*

La conceptualización de altas capacidades (AACC) sigue siendo un tema de debate, existiendo diversos modelos que intentan definirla. Así, Mönks y Mason (2000) los clasifican en cuatro categorías: *modelos innatistas o de orientación genética*, *modelos cognitivos*, *modelos basados en el rendimiento* y *modelos sistémicos*. Los primeros consideran la alta capacidad un factor estable, siendo uno de los autores Gardner (1993) y su teoría de las Múltiples Inteligencias; los cognitivos, que entienden la inteligencia como un proceso, con autores como Sternberg (1985, 1986) y su Teoría Triárquica de la Inteligencia; los basados en el rendimiento explican el proceso de aprendizaje como factor principal para llegar al máximo rendimiento, siendo el modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1978) el más representativo; y los sistémicos o socioculturales, donde el contexto es el factor principal para la evolución de la alta capacidad, con modelos como el Modelo Estrella de Tannembaum (2003). Todos tienen un denominador común, la inteligencia como un factor crucial en la conceptualización de la superdotación (Feldhusen y Jarwan, 2000; Gagné, 2000; Heller, 1991; Renzulli, 1978; Sternberg, 2002).

El alumnado de AACC intelectuales constituye un colectivo altamente heterogéneo, debido a la diversidad de criterios que se utilizan para identificar a los estudiantes dotados (Carman, 2013), sin existir consenso sobre rasgos definitorios. La literatura sugiere que hay un conjunto de atributos cognitivos que pueden presentarse con mayor frecuencia en este alumnado: gran rapidez en el aprendizaje (Cross y Coleman, 2005); mayor rapidez en la comprensión de problemas abstractos o de gran complejidad (Renzulli, 1986); dominio del área verbal, así como buenas habilidades para la resolución

de problemas (Reis, 1989); gran capacidad para almacenar y gestionar información, buen nivel de comprensión e intereses variados y gran curiosidad por el entorno (Clark, 2002).

Si bien existe acuerdo en características cognitivas, no se puede hablar del mismo consenso en el plano socioafectivo. Las investigaciones dan como resultado dos corrientes. Por un lado, el primero defiende que las personas con altas capacidades carecen de estrategias adaptativas para solventar de manera efectiva las demandas del entorno (Lombroso, 1893) y, por tanto, tienen dificultades para relacionarse con sus pares, con problemas como sentirse diferentes (Coleman y Cross, 1988), experimentar dificultades en sus relaciones interpersonales, sentimientos de inferioridad (Lee, et al., 2012), sentimientos de malestar o problemas para crear y mantener relaciones con sus pares (Cross, et al., 1993), conflictos interpersonales y dificultades emocionales (Manor-Bullock, et al., 1995). Esto puede explicarse por una asincronía evolutiva (Flanagan y Arancibia, 2005; Robinson, 2002), por la falta de intereses comunes con sus pares, familia y entorno (Neihart, 2006, Robinson, 2008) y por el estigma de la superdotación (Cross y Coleman, 1993). En este sentido, Ferrándiz et al. (2010) consideran la importancia de atender las interacciones sociales de estos alumnos, para prevenir posibles desajustes, creando programas que fomenten las habilidades sociales y afectivas del alumnado con AACC.

En el enfoque opuesto está el conjunto de investigaciones que apoya la ventaja a nivel social y emocional de las AACC (Janos, et al., 1985; Neihart, 1999, 2007; Robinson, 2008), con mayor efectividad en las demandas sociales (Terman y Cox, 1930) y tendiendo a ser aceptados entre sus compañeros (Neihart, 1999, 2007). En

los estudios donde se compararon muestras comunitarias, se observó que el grupo de AACC no era más vulnerable en el aspecto social (Bain y Bell, 2004; Borges et al., 2011; Peñas, 2008; Ramiro et al., 2012). En otros se señala que poseen buenas habilidades sociales, de liderazgo, ausencia de problemas de conducta, alta autoestima, alto autoconcepto social y académico, buen estatus social y buena inteligencia emocional (Cross et al., 2015; Francis et al., 2016; Preuss y Dubow, 2004). Peairs (2010) encontró que los adolescentes superdotados tienen una mayor preferencia social y se clasifican más a menudo como populares en comparación con sus pares. También eran más propensos a tener amistades, pertenecer a pandillas con compañeros dotados, y sus maestros los percibían como socialmente más capacitados que sus compañeros normativos.

En el contexto educativo adquiere gran relevancia el estudio de las relaciones entre pares, siendo el colegio el principal entorno de desarrollo social, donde el niño pasa mayor parte de su día y donde se producen las primeras interacciones, que influyen en su desarrollo social, prediciendo el ajuste en la vida adulta (Cadenas, 2015). Desde una perspectiva cognitiva, la interacción entre pares constituye un entorno perfecto para que el niño experimente conflictos cognitivos, favoreciendo por tanto su desarrollo (Díaz-Aguado, 1986). Igualmente, una mala adaptación al entorno escolar puede producir carencias en habilidades sociales y problemas de ajuste social. Los beneficios que aportan estas primeras interacciones en el entorno escolar incluyen actitudes positivas hacia la escuela, una mejor autoestima y cohesión social, mejor rendimiento (Johnson y Johnson, 1989), regulando la agresividad, la adquisición de habilidades de negociación o la construcción del juicio moral (Díaz-

Aguado, 1986). En ese sentido, los estudios realizados sobre la adquisición de las estrategias sociales señalan que aquellas más elaboradas o de mayor nivel (necesarias para establecer cooperación, negociación e intercambio) se desarrollan principalmente en el contexto de la interacción con los compañeros (Díaz-Aguado, et al., 1995). En el entorno escolar es preciso conocer el papel que juegan los profesores en el desarrollo del alumnado. La investigación muestra que niños y niñas de preescolar que tienen una relación positiva con su educador o educadora muestran más conductas prosociales y juegos complejos, y menos propensión a presentar comportamientos hostiles con sus iguales (Howes y Hamilton, 1993), siendo un importante predictor de la competencia social y el comportamiento con los pares a largo plazo (Hamre y Pianta, 2001). El alumnado de AACC, por tanto, se ve igualmente influido en su desarrollo por su vida escolar, lo que hace necesario estudiar cómo son las interacciones de este colectivo con sus pares. Por tanto, este estudio tiene como objetivos evaluar las relaciones de los niños con altas capacidades con sus compañeros; como conocer las estrategias de interacción y la competencia social de los mismos y saber si la cantidad de relaciones influye en la competencia social.

## Método

### Participantes

En este estudio participaron 38 niños y niñas con diagnóstico de AACC de la provincia de Santa Cruz de Tenerife, todos ellos integrantes de algún programa de intervención extraescolar para altas capacidades (tabla 1).

**Tabla 1**  
*Descripción de la muestra*

Participantes	N	Edad
Niños/as	14	4-11 (M 7,1)
Adolescentes	24	11-15 (M 11,4)
Total	38	9,25

**Instrumentos**

Los instrumentos utilizados han sido:

- *Entrevista semiestructurada ad hoc* para el estudio de las relaciones de los niños con sus pares y profesores en el entorno escolar, compuesta por 8 preguntas (tabla 2)

- Entrevista sobre el *Conocimiento de Estrategias e Interacción con los Compañeros (CEIC) de Díaz-Aguado (1995)*, que evalúa el conocimiento que el niño o la niña tiene de las estrategias para interactuar con sus iguales. Consiste en cuatro historias, presentadas oral y gráficamente, con los siguientes contenidos: a) iniciar una relación; b) recuperar un objeto; c) convencer para un juego; y d) convencer para conseguir un objeto propiedad del otro niño. La evaluación de las estrategias se realiza teniendo en cuenta cuatro dimensiones del conocimiento

social: elaboración, eficacia, consecuencias sociales y asertividad.

- *Entrevista sobre Estrategias de Interacción con los Compañeros para Adolescentes (CEICA) de Díaz-Aguado, Royo y Martínez (1995)*. Se aplica a partir de los 11 años y trata de evaluar: a) la forma de definir las situaciones sociales de cierta ambigüedad, como las bromas o los conflictos de una gravedad relativa; b) el control de los procesos emocionales negativos que se suscitan en dichas situaciones; c) la jerarquía que se establece entre estrategias de distintos órdenes; y d) la anticipación de consecuencias y expectativas de autoeficacia. La entrevista consta de cuatro situaciones ecológicamente relevantes que aparecen frecuentemente en las relaciones espontáneas entre adolescentes, tanto al contexto escolar como al tiempo libre. Deben resolverse cuatro conflictos diferentes sobre: 1) cooperación académica; 2) un accidente sin importancia que provoca la risa de los demás; 3) la utilización de los propios materiales; 4) y la organización del ocio. Después de describir cada situación, se plantean determinadas cuestiones para explorar: definición del problema social implícito, objetivos que propone y estrategias que puede utilizar para solucionarlo.

**Tabla 2***Items que componen la entrevista semiestructurada ad hoc**Items que componen la entrevista semiestructurada ad hoc*

1. ¿Qué piensas de tu colegio?
2. ¿Te lo pasas bien en el colegio?
3. ¿Tienes amigos en el colegio?
4. ¿Con qué compañeros sueles pasar más tiempo en el colegio?
5. ¿Sueles ver a tus compañeros fuera del colegio? (para hacer alguna actividad o ir a un cumpleaños, etc.)
6. ¿Qué sueles hacer en los recreos? ¿Con quién pasas los recreos?
7. ¿Tienes algún profesor que te guste más? ¿Cómo es contigo?
8. ¿Tienes algún profesor que te guste menos? ¿Cómo es contigo?

**Procedimiento**

Previamente a comenzar la evaluación se solicitó autorización a los progenitores o tutores legales de los niños, explicándoles de qué trataba el estudio. Una vez se tuvo la autorización se entrevistó individualmente a los participantes, dentro del horario del programa de intervención extraescolar en el que participan y en el mismo recinto, teniendo cada entrevista una duración de entre diez y quince minutos.

**Análisis de datos**

Para el análisis lexical se utilizó el programa ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte, Reinert, 1986), que usa procedimientos

estadísticos para extraer la información esencial de un texto, cuantificando y agrupando la co-ocurrencia de estructuras léxicas: asocia por proximidad sustantivos, adjetivos y verbos, mediante el estadístico Ji cuadrado. La Unidad de Contexto Elemental (UCE) es la unidad de análisis, que se corresponde con la idea de una frase. De esta manera obtenemos categorías evitando la subjetividad.

Para el estudio de la entrevista semiestructurada se hizo un análisis de frecuencia de los ítems del cuestionario ad hoc, que fue analizado mediante Excel.

Para evaluar la fiabilidad de la corrección de los cuestionarios CEIC y CEICA se utilizó el índice de Kappa de Cohen. Se calcularon manualmente las contingencias entre dos observadores, dando

como resultado un valor de 1, comprobando total de acuerdo entre ambos observadores.

El estudio de las diferencias entre el número de amigos y la competencia social se hizo con t de Student, calculando la d de Cohen para el tamaño del efecto, utilizando el programa Jamovi, en su versión 1.1.9.0.

### Resultados

A continuación, se exponen los resultados desglosados. En primer, lugar aquellos obtenidos de las preguntas cerradas de la entrevista semi-estructurada, seguidos de los obtenidos a través del análisis de datos cualitativos mediante el programa ALCESTE. A continuación, se explican los datos obtenidos de los cuestionarios de Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros (CEIC y CEICA) para el conocimiento de la competencia social y por último los resultados hallados en el análisis t de Student para muestras independientes para conocer las diferencias en la competencia social dependiendo del número de amigos.

*Información cualitativa de la entrevista*  
El 84,21 % de los alumnos que

participaron en el estudio respondió afirmativamente a la pregunta “¿te lo pasas bien en el colegio?”, tres de ellos respondieron “más o menos” y otros tres “depende de la asignatura”. A la pregunta “¿Tienes amigos en el colegio?” el total de la muestra contestó de manera afirmativa; todos informaron relaciones de amistad dentro del colegio o se llevan bien con sus compañeros.

La respuesta a la pregunta “¿con qué compañeros sueles pasar más tiempo?” señala el número de relaciones que tienen en el colegio. El 59,37% dice tener hasta cinco amigos, y el resto más de cinco amigos.

#### *Análisis estadístico de datos textuales*

Los ítems abiertos de la entrevista semiestructurada se analizaron con ALCESTE.

En cuanto a la pregunta sobre lo que piensan de su colegio, las opiniones dadas por el alumnado, que son en su mayoría positivas, giran en torno a sus compañeros y a las actividades de ocio que tienen lugar en este entorno. El análisis textual permitió clasificar el 84% del corpus, lo que supone una pertinencia elevada. El programa arrojó dos categorías, como se muestra en la figura 1.

**Figura 1**

Dendograma de respuestas del ítem 1, “¿Qué piensas de tu colegio?”



La primera clase agrupa el 37,5 % del corpus, incluyendo 15 Unidades de Contexto Elemental (UCE), siendo la palabra más representativa *compañeros*. Se puede denominar *Relación con los compañeros*. A continuación, se presentan dos ejemplos de esta clase:

Pues es divertido ir al colegio. Me llevo bien con los compañeros y con los profesores. Saco buena nota y los ejercicios son fáciles, los que nos mandan.

Mi colegio es bastante bueno y me gusta bastante, porque es un sitio donde puedo aprender y además con mis compañeros me divierto.

La segunda clase agrupa el 62,5 % del corpus, con 25 Unidades de Contexto Elemental (UCE), siendo las palabras más representativa *cosa* y *amigos*. A esta clase se le puede denominar *Actividades divertidas*.

El curso me está gustando mucho porque me escogieron de delegado el primer trimestre. También están mis mejores amigos y hay chicos que veo todos los días.

Me gusta, porque hacemos cosas divertidas, jugamos al pilla pilla, al escondite, al reloj...

Respecto a si suelen ver a sus compañeros fuera de clase, un 65,79 % del alumnado afirma



no verse, salvo para cumpleaños o actividades extraescolares, los menores, mientras que los mayores quedan para jugar, pasear, ir al cine o hacer trabajos de clase. El ALCESTE analizó el 86% del corpus a las respuestas del ítem “¿Sueles ver a tus compañeros fuera del colegio?”, siendo su pertinencia muy elevada, arrojando dos clases (Figura 2). La primera explica el 68,63% del corpus, agrupando 35 Unidades de Contexto Elementa (UCE). La palabra más representativa es un. La denominación de la clase es Invitación a cumpleaños. Los dos ejemplos de esta clase se muestran debajo.

Hace poco a uno de un vecino, al de Elena y Nacho, los que son cercanos y los que me invitan.

En el colegio y en kárate hay dos de la otra clase. He ido al cumpleaños de E., E., de H., de A., de N. y de L.

La segunda clase se puede denominar Encuentros en actividades extraescolares. Explica un 31.37% del corpus, con 16 UCE, siendo la palabra más representativa ya.

No, no mucho. Ya ellos no celebran casi nunca los cumpleaños. En mi cumpleaños solo voy con mi mejor amigo. Ellos están apuntados a cosas diferentes.

Y con mis amigas pues cada dos semanas o así. A veces vamos de compras, o quedamos en casa de alguna y nos ponemos a ver pelis.

Figura 2

Dendograma de respuestas del ítem, “¿Sueles ver a tus compañeros fuera de clase?”





Las respuestas dadas a la pregunta “¿Qué sueles hacer en los recreos?” produjeron dos clases. Se clasificó el 90 % del corpus, lo que corresponde a una pertinencia muy elevada (Figura 3). Las respuestas informan de que el total de la muestra está siempre acompañado en el tiempo libre de recreo. Las categorías resultantes son bastante similares, centrándose todas las respuestas en pasar el tiempo del recreo con los compañeros o amigos y realizando actividades conjuntas. La primera clase agrupa el 62,26 % del corpus, con 33 UCE, siendo la palabra más representativa *quedar*. De esta manera se puede denominar a esta clase *Estar con los compañeros*. A continuación, se muestran

dos ejemplos representativos de esta clase:

A veces jugamos a juegos escribiendo en la libreta, haciendo dibujos, los comparamos...

Comemos y después jugamos al escondite o cosas así. A veces solo nos sentamos y hablamos. Siempre con ellas y a veces jugamos con toda la clase al niño loco que es como la pilla pilla.

Las respuestas informan de que el total de la muestra está siempre acompañado en el tiempo libre de recreo. Las categorías resultantes son bastante similares, centrándose todas las respuestas en pasar el tiempo del recreo con los compañeros o amigos y realizando actividades conjuntas.

**Figura 3**

Dendograma respuestas ítem, “¿Qué sueles hacer en los recreos?”



La primera clase agrupa el 62,26 % del corpus, con 33 UCE, siendo la palabra más representativa *quedar*. De esta manera se puede denominar a esta clase *Estar con los compañeros*. A continuación, se muestran dos ejemplos representativos de esta clase:

A veces jugamos a juegos escribiendo en la libreta, haciendo dibujos, los comparamos...

Comemos y después jugamos al escondite o cosas así. A veces solo nos sentamos y hablamos. Siempre con ellas y a veces jugamos con toda la clase al niño loco que es como la pilla pilla.

La segunda clase agrupa el 37,74 %, con 20 UCE, siendo amigos la palabra más representativa. Los ejemplos se muestran a continuación.

Como mientras estoy sentada con mis amigas y no da tiempo a mucho mas. A veces estoy con las que ya te dije, Y. y E. o con otras de mi curso, depende del día.

Suelo estar con los del colegio y con los que conozco desde primero de la ESO. Vamos a la cancha y nos sentamos a ver a los demás jugar a futbol y solemos hablar de rap o futbol o algún examen.

En cuanto a la pregunta sobre si tienen algún profesor que les guste más, el 58% de la muestra responde a esta pregunta de manera afirmativa, asegurando tener uno o varios profesores por los que sienten preferencia. El análisis cualitativo de las respuestas produjo dos clases, con un análisis del 76 % del corpus, tal y como se muestra en

la figura 4. La primera clase agrupa el 75,61 % del corpus con 31 UCE, siendo *profesor* la palabra más representativa. A esta clase se le puede denominar *profesor como persona*. El peso mayor de respuestas a este ítem se centra en cualidades de los profesores como persona, en su trato con el alumno, nombrando adjetivos como: bueno, cariñoso, humilde, gracioso, implicado. Dos ejemplos de esta clase se presentan a continuación.

Mi profesor M. es súper bueno, súper agradable, pero ya se fue. Ahora el de música. Es muy chistoso. Me gusta

Nos manda fichas para casa, solemos hablar en clase y eso. En el instituto, por ejemplo, a parte de llevarte bien con los compañeros te puedes llevar bien con los profesores y puedes hablar de cualquier cosa con ellos.

El alumnado también valora en el profesorado su calidad docente. La segunda clase agrupa el 24,39 % del corpus con 10 UCE, siendo *bueno* la palabra más representativa. El nombre de esta clase es *profesor como docente*. Se muestran a continuación dos ejemplos.

La de historia es muy buena y explica bien. Trata a todos por igual, es muy cariñosa.

Fran, el de religión, porque es muy buena persona, siempre nos anima mucho y nos trata muy bien. F., el de plástica, que también es muy bueno y siempre quiere que aprendamos cosas nuevas e interesantes.

**Figura 4**

*Dendograma respuestas ítem, “¿tienes algún profesor que te guste más?”*

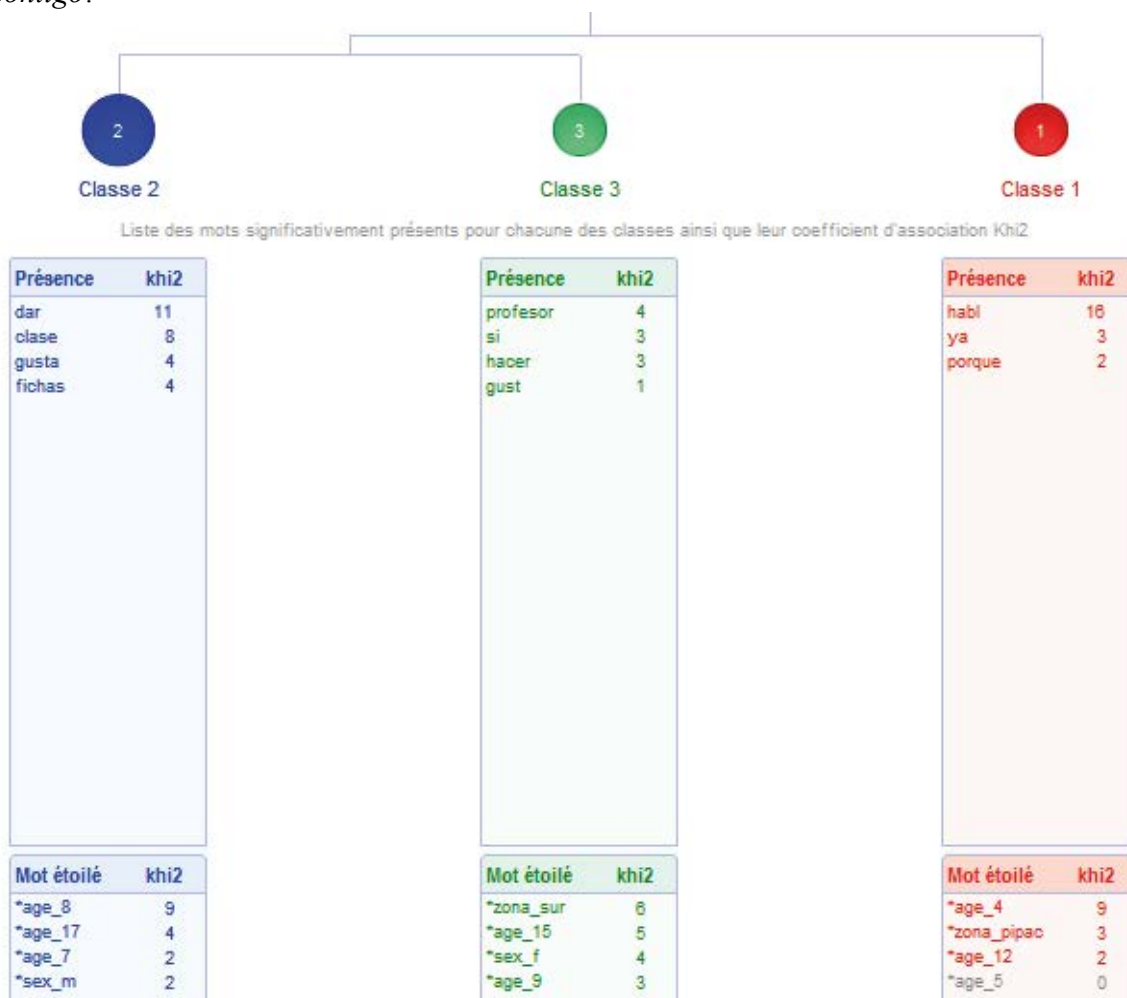


Finalmente, a la pregunta de si algún profesor les gusta menos, el 63 % de los alumnos entrevistados respondieron de forma negativa. El programa clasificó un

78% del corpus total de las respuestas al ítem, clasificando en tres clases, estando la primera conectada con las otras dos y éstas entre sí, como se puede ver en la figura 5.

**Figura 5**

*Dendograma de las clases del ítem 8, “¿Tienes algún profesor que te guste menos? ¿Cómo es contigo?”*



Como se puede observar, las clases dos y tres, relacionadas entre sí, representan las respuestas referidas a cómo es el profesor, englobando actitud y docencia. La primera clase agrupa el 26,19 % del corpus con 11 UCE, siendo la palabra más representativa *hablar*. A esta clase se le denomina *Comportamiento del alumno en clase*. A continuación, se presentan dos ejemplos de esta clase:

Mi tutora, porque se enfada mucho con todos. Y a veces conmigo porque soy un poco trasto.

Algunos que me echaban mucho la bronca porque hablaba. Pero no.

La segunda clase agrupa el 47,62 % del corpus con 20 UCE, siendo la palabra más representativa *dar*. Se denomina a esta clase *Implicación del profesor en la docencia*. Los ejemplos se muestran en el párrafo siguiente

A ver, ninguno me desagrada, porque al final están para dar clase solo, pero si me gustaría que le dieran más importancia a la clase, le dieran mas interacción, no solo que lean el libro y ya está.

Siempre da clases aburridas, porque siempre tendremos que hacer fichas y hacer cosas con el cuaderno.

La tercera clase agrupa el 26,19 % del corpus con 11 UCE, siendo la palabra más representativa *profesor*. A esta clase se le denomina *Actitud del profesor*.

A lo mejor la profesora de plástica. Es muy directa con todo lo que dice, cuando manda una cosa la tienes que hacer perfecta porque si no, no le parece que está bien.

Mi profesor de geografía, porque a veces es muy alterado. A veces es un poco borde y nos echa la bronca por no hacer nada

*Datos obtenidos de los cuestionarios CEIC / CEICA*

A través del cuestionario CEICA se pueden evaluar las dimensiones de elaboración, atendiendo al nivel de complejidad de las estrategias utilizadas; eficacia, atendiendo a si las estrategias llevan a conseguir los objetivos del niño ante la situación; anticipación de consecuencias sociales, donde se evalúa la capacidad de considerar las consecuencias para él y sus compañeros de las soluciones aportadas por el niño; y asertividad o grado en que intenta controlar activamente la situación, que está estrechamente relacionada con el estatus que se otorga a sí mismo como protagonista de la acción y con la seguridad que en ella manifiesta.

Los resultados de las tablas 3 y 4 (niños y niñas y adolescentes, respectivamente) muestran las puntuaciones correspondientes a los percentiles 25, 50 y 75, presentando entre paréntesis el número de alumnos incluidos. Como se observa, las estrategias utilizadas por los niños son elaboradas y complejas, se encuentran por encima del percentil cincuenta, estando la mayoría por encima

del percentil setenta. De la misma manera ocurre con la dimensión de eficacia; los niños ponen en marcha estrategias eficaces o muy eficaces, que les lleva a la consecución de sus objetivos en las relaciones interpersonales. Por el contrario, la mitad de los niños puntuó por debajo del percentil cincuenta en consecuencias sociales positivas, por los que las estrategias llevadas a cabo no llevan en todos los casos a mejorar o favorecer la relación. Para la dimensión asertividad ocurre lo mismo, la mayoría no propone estrategias donde tenga un papel activo en la resolución de la situación que se propone.

**Tabla**  
*Resultados del cuestionario CEIC por dimensiones*

Dimensión	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Elaboración	0	30% (3)	30% (3)	40% (4)
Eficacia	0	2	0% (2)	2
Consecuencias sociales	0	50% (5)	20% (2)	30% (3)
Asertividad	20% (2)	30% (3)	40% (4)	10% (1)

A través del cuestionario CEICA se pueden evaluar las dimensiones de: orientación práctica al problema, definición del problema, anticipación de consecuencias sociales y consecuencias sociales. La orientación práctica al problema evalúa si las estrategias que propone el adolescente tienden o no a la resolución de la situación. La definición del problema se define por tres criterios: consideración del carácter social o grado en que cree que el problema es compartido por los implicados; búsqueda de información contextual, necesaria para definir el problema; y definición hostil o definición del problema en función de características negativas u hostiles atribuidas a los demás implicados. La anticipación de consecuencias sociales trata de valorar la

capacidad del adolescente para anticipar las consecuencias que pueden desencadenar las estrategias propuestas por él para resolver el problema; y consecuencias sociales, atendiendo al grado en que las estrategias propuestas conllevan consecuencias positivas o negativas para los implicados y su relación.

Como se puede observar en la Tabla 3, casi la totalidad de los adolescentes presenta una buena orientación práctica al problema (buena descripción de los objetivos y con soluciones que tienden a su resolución) y consideran las situaciones como sociales, como un problema compartido por todos los

implicados en la misma. Por el contrario, puntúan bajo en búsqueda de información (han expresado no necesitar información adicional sobre las personas implicadas para entender mejor el problema) y consideran las situaciones como hostiles o propiciadas por las demás personas implicadas. De esta manera la puntuación de la dimensión definición global del problema es baja. En general, los participantes anticipan las consecuencias que pueden generar las estrategias que han propuesto y las consecuencias de las mismas son positivas para los implicados en las situaciones dadas.

**Tabla 4**  
*Resultados en percentiles del cuestionario CEICA por dimensiones*

Dimensión	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Orientación al problema	9,09% (2)	4,55% (1)	9,09% (2)	77,27% (17)
Definición del problema	50% (11)	18,18% (4)	9,09% (2)	22,75% (5)
Consideración social	-	4,55% (1)	0,00%	95,45% (21)
Búsqueda de información	45,45% (10)	9,09% (2)	40,90% (9)	4,55% (1)
Definición no hostil	81,81% (18)	9,09% (2)	-	9,09% (2)
Anticipación de consecuencias	9,09% (2)	18,18% (4)	27,27% (6)	45,45% (10)
Consecuencias sociales	18,18% (4)	13,63% (3)	18,18% (4)	50% (11)

Para analizar las relaciones entre las estrategias de interacción evaluadas a través de los cuestionarios CEIC/CEICA, y el número de amigos o relaciones que tienen los alumnos en el colegio, reflejado en las respuestas de la entrevista semiestructurada, con dos niveles: (1) afirmar tener hasta cinco amigos; y (2) más de cinco amigos. Para determinar si las diferencias son significativas, se hizo un análisis t de Student

para muestras independientes, siendo las variables dependientes las escalas del CEIC, en niños y niñas, y del CEICA en adolescentes.

En primer lugar, se analizó el cumplimiento de supuestos de la t de Student. En los contrastes se confirmó su cumplimiento tanto en normalidad como en homocedasticidad, para niños y adolescentes (véase tabla 5).

**Tabla 5**  
*Valores de Test de normalidad de Shapiro-Wilk y Test de igualdad de varianzas de Levene*

	Test normalidad Shapiro-Wilk				Test de igualdad de varianzas de Levene			
	CEIC		CEICA		CEIC		CEICA	
	W	p	W	p	F	p	F	p
Elaboración/Orientación problema	0,949	0,653	0,976	0,849	0,029	0,868	2,078	0,165
Eficacia/Definición problema	0,943	0,587	0,958	0,443	2,925	0,126	0,001	0,972
Consecuencias/Anticipación conse.	0,935	0,495	0,97	0,708	0,331	0,581	0,273	0,607
Asertividad/Consecuencias soc.	0,918	0,344	0,949	0,302	2,064	0,189	1,898	0,184

Los valores descriptivos de la muestra en cada una de las escalas se presentan en la tabla 6. Como se puede apreciar, las puntuaciones son superiores en el caso del

alumnado con menor número de amigos, para los más pequeños, lo que no ocurre en los adolescentes, donde las puntuaciones son iguales para ambos grupos.

**Tabla 6**  
*Datos descriptivos de la muestra para cuestionario CEIC*

Dimensiones	Grupo	CEIC			CEICA			
		N	M	DT	Grupo	N	M	DT
Elaboración / Orientación al problema	1	4	21,3	2,21	1	15	8,4	2,38
	2	6	17,5	1,97	2	7	10,29	1,38
Eficacia / Definición problema	1	4	22	0,81	1	15	4,53	2,64
	2	6	17,8	2,04	2	7	7	2,71
Consecuencias sociales / Anticipación cons.	1	4	22,8	1,25	1	15	16,6	4,48
	2	6	18,5	0,83	2	7	16,86	3,53
Asertividad / Consecuencias sociales	1	4	19	1,63	1	15	20,87	4,22
	2	6	18,8	5,63	2	7	21,57	2,15



Los resultados de los contrastes de *t* de Student en cada variable se muestran en la tabla 7, junto con los tamaños del efecto. Salvo en el caso de la Asertividad, en todas las escalas las diferencias son significativas y favorecen al alumnado con menor cantidad de amigos, en el caso de los niños y niñas. Por tanto, las estrategias utilizadas por los alumnos son de mayor elaboración y eficacia, de la misma manera que tienen

mayor conocimiento de sus consecuencias sociales cuando se relacionan con un número menor de compañeros. Las diferencias no son significativas para ninguna de las dimensiones evaluadas en relación con el número de amigos o compañeros con los que suele relacionarse en el colegio o instituto en el caso de los alumnos adolescentes. En este sentido, la cantidad de relaciones no influye en la competencia social de los mismos.

**Tabla 7**  
*Datos del análisis t de Student*

Dimensiones	CEIC				CEICA			
	t Student	gl	p	d Cohen	t Student	gl	p	d Cohen
Elaboración/ Orientación	2,8	8	0,023	1,81	-1,93	20	0,06	-0,88
Eficacia / Definición problema	3,82	8	0,005	2,46	-2,02	20	0,05	-0,93
Consecuencias sociales /Anticipación cons.	6,48	8	<0,001	4,18	-0,13	20	0,89	-0,06
Asertividad / Consecuencias soc.	0,05	8	0,956	0,03	-0,413	20	0,68	-0,19

**Discusión**

El estudio del entorno escolar cobra especial relevancia, dado que es donde mayor número de situaciones nuevas o conflictos se pueden dar, a los que se deben enfrentar y aprender a solucionar desarrollando así sus habilidades de interacción, negociación y cooperación entre sus iguales. En este sentido, todos los participantes han reflejado tener muchas relaciones de amistad en el colegio o instituto. La mayoría del alumnado afirma pasárselo bien en el colegio, incluso nombran cómo la asignatura influye en este sentido. El total de la muestra afirma tener amigos o llevarse bien con sus compañeros de clase y se mueven siempre en grupos.

Los resultados arrojados del análisis lexical a través del programa ALCESTE muestran la actitud positiva general que presentan los niños hacia el entorno escolar, considerándolo un lugar donde disfrutar y divertirse con sus compañeros y amigos, siendo éste el motivo principal de que les guste ir al colegio cada día. El tiempo que pasan con sus amigos se limita en la mayoría de los casos al tiempo que comparten en el colegio, no siendo habitual coincidir fuera de éste. Las actividades que comparten los alumnos fuera del entorno escolar se centran en actividades extraescolares en las que coinciden y en invitaciones a cumpleaños en aquellos de menor edad, y actividades como ir a pasear, quedar para jugar, ir al

cine o quedar para hacer trabajos de clase, en aquellos alumnos de mayor edad. Éstos últimos tienen encuentros con mayor frecuencia con sus iguales, lo cual se hace entendible debido a la mayor libertad y desarrollo que van adquiriendo conforme se hacen mayores. El hecho de que el total de los alumnos pasa el tiempo de recreo con sus amigos o compañeros de clase, nos hace ver que gozan de buenas relaciones y que además, siempre están acompañados, moviéndose en grupos de entre dos y diez personas e incluso cambian de grupo para pasar tiempo con todos los compañeros. La relación con el profesorado también es buena. Más de la mitad de la muestra afirma tener algún profesor preferido, nombrando cualidades personales positivas tanto personales (bueno, humilde, amable, cariñoso, gracioso) como de su desempeño docente (explica bien, hace actividades divertidas, se implica en la docencia). Por el otro lado, más de la mitad de la muestra afirma no tener un profesor que les guste menos. Con estos resultados se puede ver que los niños con altas capacidades presentan una actitud muy positiva hacia el colegio: presentan relaciones con sus compañeros de clase; el número de relaciones que establecen es considerable, teniendo una actitud positiva hacia las mismas; tienen relaciones positivas con sus profesores y los valoran positivamente.

En general los niños que han participado en el estudio muestran una buena competencia social. Se observa que tienen estrategias muy elaboradas, una buena orientación al problema y a su resolución, y además consideran las situaciones como algo social, es decir, a la hora de enfrentarse a una situación en la que estén involucrados más compañeros intentan que ambas partes se impliquen en la resolución de la misma. De la misma manera anticipan las consecuencias

sociales de las estrategias que ponen en marcha en sus interacciones, aunque las estrategias que proponen no siempre conllevan consecuencias positivas para ambos implicados y la relación, en el caso de los más pequeños, ocurriendo lo contrario en los alumnos mayores, que sí propusieron estrategias que llevan a consecuencias positivas para ambas partes implicadas en la situación propuesta. Esto puede explicarse por una mayor madurez y aprendizaje debido a la edad y desarrollo. En su mayoría consideran las situaciones como hostiles o propiciadas por los demás y no buscan información adicional que pueda servirles para poder entender mejor la situación y entender la postura de los demás. Se ha podido comprobar también cómo el número de amigos influye en la competencia social en los alumnos de menor edad. De manera curiosa, aquellos que se desenvuelven entre un número menor de compañeros, presentan estrategias más elaboradas, más eficaces y un mejor conocimiento de consecuencias sociales. No ocurre lo mismo para los preadolescentes, cuya competencia social no se ve influida por el número de amigos.

#### Conclusión

Con los resultados obtenidos tanto del cuestionario de estrategias de interacción CEIC y su versión para adolescentes CEICA, como los obtenidos de manera cualitativa a través de la entrevista semi-estructurada, no es posible posicionarse de manera rotunda en uno de los dos enfoques opuestos que propone la literatura en materia de investigación en referencia al plano socioafectivo del colectivo de altas capacidades, pero sí que indican todo lo contrario: no se dan dificultades importantes en las relaciones interpersonales de los alumnos de altas capacidades intelectuales con sus pares (Bain y Bell, 2004; Borges et al., 2011; Peñas, 2008;

Ramiro et al., 2012). La principal limitación de este trabajo ha sido no contar con un grupo normativo para poder comparar las relaciones y estrategias de interacción de los alumnos de altas capacidades con sus pares, no hace posible aseverar que no presenten diferencias

en estas áreas. Por tanto, sería preciso seguir investigando el plano socioafectivo de este colectivo, ya no solo para poder delimitar sus características y poder comparar con sus pares, sino por toda la información rica y valiosa que se puede aportar a este campo.

## Referencias

- 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(3), 167-178.
- 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.
- Cadenas, M. (2015). *Análisis e intervención de la interacción social medido a través de la observación sistemática del alumnado con altas capacidades intelectuales*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología. Universidad de La Laguna.
- Carman, C. A. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52-70.
- Clark, B. (2002). *Growing up gifted*. Merrill/Prentice Hall.
- Coleman, L. y Cross, T. (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal for the Education of the Gifted*, 11, 41-56.
- Cross, T. L. y Coleman, L. J. (2005). Schoolbased conception of giftedness. En R. Sternberg y J. E. Davidson (Eds). *Conceptions of giftedness* (pp. 52-63). Cambridge University Press.
- Cross, T. L. y Coleman, L. J. (1993). The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm. *Roepers Review*, 16(1), 37-40.
- 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. *Roepers Review*, 16, 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*, 26(1), 39-61.
- Díaz-Aguado, M. J., García, P. R., y Arias, R. M. (1995). La evaluación de la competencia social a través del conocimiento de estrategias de interacción con los compañeros. En *Instrumentos para evaluar la integración escolar*. ONCE, Sección de Educación.
- Díaz-Aguado, M.J., García, P. y Martínez-Arias, R. (1994). *Instrumentos para evaluar la integración escolar. Volumen IV* de la serie "Todos iguales, todos diferentes". ONCE.
- Díaz-Aguado, M. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y desarrollo social*. C.I.D.E.

- Feldhusen, J. F., y Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. En KA Heller, FJ Mönks, RJ Sternberg & R. Subotnik (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*, 2(271-282).
- Ferrándiz, C., Prieto, M., Fernández, M., Soto, G., Ferrando, M. y Badía, M. (2010). Modelo de identificación de alumnos con altas habilidades de Educación Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 63-74.
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005). Talento académico: un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhé*, 14(1), 121-135.
- 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.
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 67-79.
- Gardner, H. (1993) *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Hamre, B. K. y Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes thorough eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Heller, K. A. (1991). The nature and development of giftedness: A longitudinal study. *European Journal of High Ability*, 2(2), 174-188.
- Howes, C., y Hamilton, C. E. (1993). The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly*.
- 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.
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Manor-Bullock, R, Look, C. y Dixon, D.N. (1995). Is giftedness socially stigmatizing? The impact of high achievement on social interactions. *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 319-338.
- Mönks, F. J., y Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories. *International handbook of giftedness and talent*, 141-155.
- Neihart, M. (2007). The socioaffective impact of acceleration and ability grouping: Recommendations for best practice. *Gifted Child Quarterly*, 51, 330-341.
- Neihart, M. (2006). Achievement/affiliation conflicts in gifted adolescents. *Roeper Review*, 28, 196-202.
- Neihart, M. (1999). The impact of giftedness on psychological well-being: what does the empirical literature say? *Roeper Review*, 22, 10-17.
- 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.
- Lombroso, C. (1893). *The man of genius*. Walter Scott.

- Peairs, K. F. (2010). The social world of gifted adolescents: Sociometric status, friendship and social network centrality (doktorska disertacija). *Pridobljeno iz podatkovne zbirke ProQuest dissertation & thesis*.
- Peñas, M. (2008). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- 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.
- 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.
- Reinert, M. (1986). Un logiciel d'analyse lexical (ALCESTE). *Les Cahiers de l'Analyse des Données*, 11(4), 471-484.
- Reis, S.M. (1989). "Reflections on policy affecting the education of gifted and talented students: Past and future perspectives". *En American Psychologist*, 44 (pp. 399-408).
- Renzulli, J.S. (1986). "The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity". En R.J. Stenberg y J.E, Davidson (eds). *Conceptions of giftedness*, (pp. 53-93). Cambridge University Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60(180-184, 261).
- Robinson, N. M. (2008). The social world of gifted children and youth. En S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children* (pp. 33-51). Springer Science.
- Sternberg, R. J. (2002). Raising the achievement of all students: Teaching for successful intelligence. *Educational Psychology Review*, 14(4), 383-393.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. En R. J. Sternberg y J. E. Davidson (Ed.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 223-243). Cambridge University Press.
- Tannenbaum, A. J. (2003). Nature and nurture of giftedness. En, N. Colangelo y G. A. Davis (Ed.). *Handbook of Gifted Education* (pp. 45-59). Allyn and Bacon.
- Terman, L. y Cox, C. (1930). *Genetic Studies of Genius, Vol III, The Promise of Youth*. Stanford University Press.