



ORIGINAL

Valoración de un programa de habilidades interpersonales en niños superdotados

M. Mar Gómez-Pérez^a, Sara Mata-Sierra^a, M. Belén García-Martín^{b,*},
M. Dolores Calero-García^a, Clara Molinero-Caparrós^a y Saray Bonete-Román^c

^a Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Universidad de Granada, Granada, España

^b Evaluación Clínica y Tratamiento de Trastornos Emocionales y Afectivos, Konrad Lorenz Fundación Universitaria, Bogotá, Colombia

^c Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España

Recibido el 1 de octubre 2013; aceptado el 20 de marzo 2014

PALABRAS CLAVE

Habilidades interpersonales;
Niños superdotados;
Adaptación social;
Valoración de programas;
Potencial de aprendizaje

KEYWORDS

Interpersonal Skills;
Gifted Children;
Social Adaptation;

Resumen

Algunos trabajos de investigación informan que cierto número de niños superdotados muestran problemas de adaptación social y habilidades sociales e interpersonales, mientras que otros consideran que esto no ocurre. Partiendo de lo anterior, Neihart, Reis, Robinson y Moon (2002) hablan de enfoque de resiliencia *versus* enfoque de riesgo. En este trabajo se considera el beneficio de aplicar programas de entrenamiento en habilidades interpersonales en niños superdotados para prevenir posibles problemas. Por ello, se pretende valorar la eficacia de un programa de entrenamiento en resolución de problemas interpersonales en esta población. En esta investigación participaron 40 niños superdotados de edades comprendidas entre 7 y 13 años, divididos en un grupo tratamiento y un grupo control de lista de espera. Los resultados mostraron diferencias significativas en las medidas de valoración directa en el grupo tratamiento tras la aplicación del programa. También se detectaron diferencias significativas entre el grupo tratamiento y el grupo control en las medidas postratamiento a favor del primero, y se confirmó la relación del potencial de aprendizaje de los niños con los beneficios obtenidos. En definitiva, el programa de entrenamiento se muestra eficaz en la mejora de las habilidades de solución de problemas interpersonales evaluadas en niños superdotados.

Copyright © 2013, Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de la Licencia Creative Commons CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

Evaluation of an interpersonal skills program in gifted children

Abstract

Certain research studies report that a number of gifted children show social adaptation issues, as well as problems with social and interpersonal skills, while others consider that

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: mariab.garciam@konradlonrez.edu.co (M.B. García-Martín).

Program Assessment; Learning Potential

this does not occur. In this regard, Neihart, Reis, Robinson and Moon (2002) speaks of a resilience approach versus a risk approach. From the risk viewpoint, this paper presents the benefits of applying training programs in interpersonal skills as to prevent potential problems in gifted children. For this reason, we aim to evaluate the effectiveness of a training program for solving interpersonal problems in this population. Participants include 40 gifted children aged 7 to 13, divided into a treatment group and a control - waitlisted - group. Program application results show significant differences in direct assessment measurements in the treatment group. An increase in effect sizes between the treatment group and the control group is also detected, in favor of the former, and a relationship between the children's learning potential and the benefits obtained is also confirmed. In short, the training program proves effective in interpersonal problem-solving skill improvement in children with high intellectual capacity.

Copyright © 2013, Konrad Lorenz University Foundation. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons CC BY-NC ND Licence (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

Este trabajo se circunscribe a un grupo de niños que, por sus características, reciben diferentes denominaciones: superdotados, sobredotados, con altas capacidades, talentosos, etc. A lo largo del mismo se emplea un término que, sin ser el mejor, puede ser el más utilizado: el de niños superdotados o niños con superdotación intelectual. Con esta denominación se hace referencia a niños que poseen unas aptitudes, junto con unas características de personalidad y un ambiente propicio, que los lleva a necesitar y ser capaces de aprender, lo cual se manifiesta de múltiples formas tales como altos niveles de ejecución en test, pruebas de rendimiento, etc. (Calero, García-Martín y Gómez, 2007; Coleman y Cross, 2001; Rea, 2001; Renzulli, 2005; Van Tassel-Baska y Stambaugh, 2005).

Tradicionalmente, un sector de padres y profesores apoyados por cierto número de investigadores defienden la idea de que los niños superdotados presentan un alto riesgo de sufrir dificultades sociales y diversos problemas de adaptación social y emocional (Bain y Bell, 2004; Bain, Choate y Bliss, 2006).

Sin embargo, cuando se han comparado las habilidades interpersonales y el ajuste social de los niños superdotados con las de los niños con inteligencia media se ha llegado a conclusiones contradictorias, encontrando según los casos: similitud entre ambos grupos, y superioridad o inferioridad de los niños superdotados (López y Sotillo, 2009; Perham, 2012). Tras revisar diferentes trabajos realizados sobre esta cuestión, Neihart et al. (2002) los clasificaron en enfoques de resiliencia *versus* enfoques de riesgo: con resiliencia se refieren a aquellos factores de protección que permiten al niño superar las adversidades y mostrar un desarrollo promedio o superior (López y Sotillo, 2009), mientras que con factores de riesgo se refieren a aquellos que podrían aumentar la vulnerabilidad y obstaculizar el desarrollo de los niños; es decir, a situaciones en las que existe una mayor posibilidad de padecer dificultades sociales (Neihart et al., 2002).

Diversos estudios señalan la superioridad o similitud de los niños superdotados en relación con los niños que tienen un desarrollo normal en diferentes áreas como ajuste social y adaptación (Borges del Rosal, Hernández-Jorge y Rodríguez-Naveiras, 2011; López y Sotillo, 2009), autoconcepto (Bain y Bell, 2004), ajuste emocional y conductual (Freeman, 1994;

Richards, Encel y Shute, 2003), niveles de ansiedad (Guéno-lé, Louis, Creveuil, Montlahuc, Baleyte, Fourneret, et al., 2013), depresión (Turakitwanakan, Saiyudthong, Srisurapanon y Anurutwong, 2010) o problemas de conducta (Gauck y Trommsdorff, 2009). Otros estudios ofrecen la percepción de los propios niños superdotados sobre sus relaciones interpersonales hallando satisfacción y confianza en estas áreas (Lee, Olszewski-Kubilius y Thomson, 2012).

La percepción de que la superdotación lleva asociados problemas sociales y emocionales no es reciente; al contrario, surge de autores como Lombroso, quien desarrolló la hipótesis de divergencia, en la que afirmó que la superdotación intelectual está asociada con la psicopatología (Bain y Bell, 2004).

Posteriormente, Freeman (1983) señaló que aunque los niños con desarrollo normal y los superdotados tienen las mismas necesidades emocionales, la intensidad es mayor en los últimos. Por su parte, Dauber y Benbow (1990) afirman que los niños superdotados se juzgan a sí mismos como poco populares, en desventaja social, poco adaptados socialmente y con gran dificultad para participar en actividades sociales y hacer amistades. A este respecto, Rimm (2002) añade que, en primer lugar, estos niños expresan a menudo sentirse diferentes a sus pares, lo que podría afectar a sus relaciones sociales, y en segundo lugar, que las dificultades sociales y emocionales que presentan podrían incluso encubrir sus talentos y habilidades y llevar a diagnósticos erróneos, perpetuándose así una situación de riesgo de inadaptación. Por su parte, Peterson (2009) defiende la singularidad de las necesidades sociales y emocionales de los niños superdotados y la necesidad de reconocerlas al ser estas un factor de riesgo.

De forma general, diversos estudios encuentran que los niños y jóvenes superdotados pueden presentar, entre otras, dificultades de adaptación social y problemas en sus relaciones interpersonales y en sus habilidades sociales (Lee, Olszewski-Kubilius y Turner, 2012; Robinson, Shore y Enersen, 2007). Otros encuentran menores puntuaciones en habilidades interpersonales y peores relaciones sociales, lo que interpretan como una discrepancia respecto de sus altas capacidades cognitivas (Perham, 2012; Schewean, Saklofske, Widdifield-Konkin, Parker y Kloosterman, 2006; Walker y Shore, 2011).

Concretamente, se señalan algunos factores específicos que favorecen las dificultades sociales y la inadaptación interpersonal como son: desarrollo asincrónico, tendencia a la introversión, estigma de la superdotación, altas expectativas y perfeccionismo, entre otras (Coleman y Cross, 2000; Heller, Monks, Sternberg y Subotnik, 2000; Roedell, 1986).

Una de las características comúnmente presentes en los niños superdotados es la soledad, incluso cuando son populares entre sus iguales (Shechtman y Silektor, 2012). Estos niños suelen aislarse, lo cual puede llevarles a tener oportunidades insuficientes de practicar las habilidades interpersonales necesarias para el desarrollo de relaciones de amistad (Adams-Byers, Whitsell y Moon, 2004; Shechtman y Silektor, 2012). Además, su alta sensibilidad al entorno podría actuar como un obstáculo para las relaciones íntimas (Tieso, 2007).

Algunos trabajos revelan que durante la adolescencia continúan o aumentan los problemas interpersonales, emocionales y de adaptación y los sentimientos de diferencia que aparecen durante la niñez (Adams-Byers et al., 2004; Baer, 1991; Bain et al., 2006; Vialle, Heaven y Ciarrochi, 2007). Por ello, parece importante no solo continuar prestando atención a esta problemática durante esta etapa, sino también iniciar acciones preventivas durante la niñez.

Por estas razones, el presente trabajo se centra en la evaluación e intervención de las habilidades interpersonales de niños con superdotación intelectual, distinguiendo estas de las habilidades sociales al seguir el enfoque sistémico defendido por autores como Chang, D'Zurilla, y Sanna (2009), Leshner, Tom y Kern (2013), Nezu, Nezu y Jain (2008) y Pelechano (1996). Con habilidades interpersonales se hace referencia a las destrezas que llevan al análisis, comprensión y solución de problemas interpersonales propios y ajenos, y que promueven la consideración de los seres humanos como personas (Pelechano, 1996). Esto es, la persona con habilidades interpersonales adecuadas tendrá capacidad para comprender las ideas y sentimientos en sí mismo y en los demás, sabrá tomar la perspectiva de la otra persona y podrá ofrecer ayuda, generando diferentes soluciones y teniendo en cuenta las consecuencias de las mismas (Calero y García-Martín, 2005; Pelechano, 1996). Estas habilidades interpersonales forman parte de la inteligencia sociopersonal y/o de la interpersonal.

Las habilidades interpersonales siguen un proceso en constante cambio y se van formando con base en las relaciones interpersonales previas que tiene un sujeto (Marrero y Gámez, 2004), por ello, las situaciones de interacción con los demás favorecen la adquisición y práctica de estas habilidades, siendo el período comprendido entre los 6 y 14 años el más importante en su desarrollo (Calero y García-Martín, 2005; Pelechano y Fumero, 2000).

Por consiguiente, parece relevante que los niños superdotados entrenen estas habilidades interpersonales y de relaciones con sus pares, para prevenir, reducir o eliminar estas problemáticas y crear un marco de resiliencia (Neihart et al., 2002). El desarrollo de este tipo de intervención se basa, por una parte, en la idea de que los niños superdotados son sensibles al entrenamiento que promueve el desarrollo de habilidades interpersonales y de aprendizaje social-emocional (Perham, 2012), y por otra, en que dicho entrenamiento facilita las interacciones sociales positivas y

la construcción de habilidades de afrontamiento saludables (Wood, 2010). En la misma línea, Tzuriel, Bengio y Kashy-Rosenbaum (2011) señalan la pertinencia de incluir factores emocionales-motivacionales en los programas de intervención. Esta propuesta se viene planteando desde la perspectiva de la evaluación del potencial de aprendizaje, aproximación que se centra en la consideración de los factores no intelectivos que afectan a la ejecución o a las estrategias de resolución de problemas de un individuo, y se dirige a estimar el potencial de cambio, o mejora en la ejecución de un individuo tras introducir una fase de entrenamiento en la situación de test (Calero, 2012; Calero, García-Martín y Robles, 2011; Feuerstein, Feuerstein, Falik, y Rand, 2002). Diferentes procedimientos de evaluación del potencial de aprendizaje han mostrado su validez predictiva en los resultados de programas de entrenamiento en diferentes tipos de sujetos: adultos mayores (Calero y Navarro, 2007), niños con problemas de aprendizaje o intelectuales (Calero y Márquez, 1998; Fernández-Ballesteros y Calero, 1992; Fuchs, Compton, Fuchs, Bouton y Caffrey, 2011) y personas con esquizofrenia (Fiszdon y Johannesen, 2010; Kurtz, Jeffrey y Rose, 2010; Vaskinn, Sundet, Friis, Ueland, Simonsen, Birkenaes, et al., 2008; Watzke, Brieger, Kuss, Schöttke y Wiedl, 2008; Wiedl, Schöttke, Green y Nuechterlein, 2004), por esto, parece interesante comprobar su utilidad en grupos de niños con superdotación intelectual.

Respecto a los programas de entrenamiento que intentan abordar la solución de conflictos interpersonales, hasta el momento se han publicado algunos trabajos que destacan la pertinencia de los mismos y que aportan datos positivos sobre sus efectos en niños y adolescentes. Por ejemplo, Webster-Stratton, Reid y Hammond (2001) aplicaron el programa "Entrenamiento de Habilidades Sociales y Solución de Problemas" a niños con un desarrollo típico que presentaban problemas de conducta, encontrando mejoras clínicamente significativas tanto en sus estrategias cognitivas de resolución de problemas sociales como en las problemáticas conductuales que presentaban.

De manera similar, Richardson (2009) observó que, tras la aplicación del programa "Puedo Resolver Problemas" (Shure, 2000), niños con desarrollo típico mostraban mejores niveles en habilidades de resolución de problemas, generando una mayor cantidad de soluciones alternativas, y siendo más competentes socialmente que antes del entrenamiento. Otros autores comentan también cómo la aplicación de programas que promueven la competencia social y la conducta prosocial en niños que muestran déficits o diversas problemáticas arroja resultados positivos y lleva asociadas mejoras en las habilidades interpersonales y sociales (Benítez, Tomás y Justicia, 2007; Escartí, Gutiérrez, Pascual, Marín, Martínez-Taboada y Chacón, 2006; Sánchez, Rivas y Trianes, 2006). Concretamente, en sujetos con trastornos del espectro autista, se han realizado valoraciones de algunos programas mostrando efectos positivos con mejoras, de leves a moderadas, en estas habilidades (Cappadocia y Weiss, 2011; Rao, Beidel y Murray, 2008; Williams, Keonig y Scahill, 2007).

Aunque existen escasos trabajos de valoración de programas de entrenamiento en inteligencia interpersonal con niños superdotados, es posible citar algunas aportaciones. Por ejemplo, Morawska y Sanders (2009) llevaron a cabo una

intervención conductual para padres de niños superdotados encontrando cambios favorables en el ajuste conductual de los niños, aunque no en el emocional. Bencik-Kangal y Ari (2013) valoraron el efecto de un programa creativo que persigue el desarrollo del juicio moral en niños superdotados y niños con desarrollo típico, obteniendo cambios significativos en la evaluación postratamiento. Por su parte, Rosselet y Stauffer (2013) propusieron el uso de los juegos de roles para fomentar las habilidades intrapersonales e interpersonales de los niños y jóvenes superdotados. En referencia a programas que trabajan sobre las habilidades interpersonales de forma específica, Hébert y Speirs (2002) sugirieron el uso de la visualización guiada de películas, una extensión de la biblioterapia, como método para enseñar a los niños estrategias para resolver sus inquietudes y sus problemas sociales y emocionales. Por su parte, Calero y García-Martín (2005) mostraron cómo, tras recibir entrenamiento en habilidades interpersonales, los niños superdotados mejoraron dichas competencias y su ajuste social.

Varios trabajos se han dirigido a analizar las diferencias en habilidades interpersonales entre hombres y mujeres superdotados, señalando mejores puntuaciones en habilidades interpersonales en general, mejores habilidades sociales-emocionales, mayores comportamientos prosociales, mejor inteligencia emocional y menores comportamientos sociales negativos, sentimientos de aislamiento y soledad en las mujeres que en los hombres (Helt, 2008; Lee, et al., 2012; Masten, Juvonen y Spatzier, 2009; Perham, 2012; Valadez, Meda y Matsui, 2004; Valadez, Pérez y Beltrán, 2011). No obstante, otros autores señalan que no hay diferencias relacionadas con el sexo en número de amigos o en tiempo compartido con ellos (Kao, 2011), e incluso señalan mejor adaptabilidad en los varones (Lee y Olszewski-Kubilius, 2006).

Parece pues interesante aplicar programas de intervención de habilidades interpersonales a niños con superdotación intelectual y valorar sus posibles efectos.

En esta dirección, el objetivo general de este estudio consiste en valorar la eficacia de un programa de entrenamiento en habilidades de resolución de problemas interpersonales en un grupo de niños superdotados, y se espera encontrar:

- Mejoras significativas en habilidades de resolución de conflictos interpersonales, socialización y conducta adaptativa tras la aplicación del programa en los niños del grupo tratamiento, y diferencias significativas respecto del grupo control en esas mismas variables.
- Relación significativa entre el potencial de aprendizaje de los participantes y el beneficio obtenido tras la aplicación del programa en el grupo tratamiento.
- Diferencias en los efectos del programa relacionados con el sexo de los participantes.

Método

Participantes

En este estudio participaron 40 niños superdotados, 25 varones y 15 mujeres, de edades comprendidas entre los 7 y

los 13 años ($M_{\text{años}} = 9,45$, $DT = 1,41$), pertenecientes a varias provincias de Andalucía Oriental (España). Su nivel de inteligencia, medido con la escala Wechsler de inteligencia para niños versión IV (WISC-IV), osciló entre 127 y 154 de cociente intelectual (CI) ($M = 142,30$, $DT = 8,93$).

Los participantes se dividieron en 2 grupos: uno de tratamiento formado por 19 sujetos: 12 varones y 7 mujeres, con una edad media de 9,52 años ($DT = 1,67$) y una puntuación en el índice de comprensión verbal de 137,10 ($DT = 11,53$); y un grupo control de 21 sujetos: 13 varones y 8 mujeres, con una edad media de 9,38 años ($DT = 1,16$) y una puntuación media en el índice de comprensión verbal de 139,61 ($DT = 4,56$).

Como criterio de inclusión se estableció una edad entre los 7 y los 13 años, estar diagnosticado como superdotado según los criterios establecidos por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Consejería de Educación, 2011) y/o tener un CI ≥ 130 en la escala WISC; y como criterio de exclusión se estableció tener asociado cualquier trastorno o problema clínico.

Instrumentos

Instrumentos de evaluación

Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV

Esta Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV (WISC-IV) (Wechsler, 2005) está compuesta por 15 subtests, 10 principales y 5 complementarios, que evalúan la capacidad intelectual de niños entre los 6 y los 16 años. Aporta 4 puntuaciones compuestas, a saber: índice de comprensión verbal, evaluado por los subtests de semejanzas, vocabulario y comprensión; índice de razonamiento perceptivo, evaluado por cubos, conceptos y matrices; índice de memoria de trabajo, formado por dígitos, letras y números, y el índice de velocidad de procesamiento, compuesto por claves y búsqueda de símbolos. La escala también aporta una puntuación de CI total que refleja la capacidad cognitiva general del niño. La evaluación dura 1 h y 50 min aproximadamente. Los datos de fiabilidad en los principales índices oscilan entre 0,86 y 0,95 con un coeficiente de estabilidad promedio de 0,85. Los análisis de validez de contenido y estructura interna han mostrado resultados satisfactorios. En este trabajo se obtuvo un alfa de Cronbach de 0,61 para el CI total.

Wisconsin Card Sorting Test-Learning Potential

Esta versión del Wisconsin Card Sorting Test (Wisconsin Card Sorting Test-Learning Potential, WCST-LP; Wiedl, Schöttke y Calero, 2001) evalúa la modificabilidad cognitiva o el potencial de aprendizaje en una tarea de función ejecutiva (planificación, autorregulación, procesos de cambio de atención de memoria de trabajo y procesos de inhibición). La aplicación de la versión reducida (64 cartas) se realiza en 3 fases, así: pretest, en la que se siguen las instrucciones estándar; entrenamiento, en la cual se amplían las instrucciones y se proporciona retroalimentación ensayo a ensayo, y posttest, en la que de nuevo, se lleva a cabo la realización estándar. El tiempo de aplicación es de 30 min, aproximadamente. A partir de esta administración, se obtiene una puntuación pretest de función ejecutiva (idéntica a la ver-

sión tradicional del WCST), una puntuación posttest (obtenida tras el entrenamiento suministrado) y una puntuación de ganancia (diferencia posttest-pretest) considerada una estimación del potencial de aprendizaje. Esta versión ha mostrado en diversas publicaciones datos significativos de consistencia interna y validez predictiva (Wiedl, Wiënobst y Schöttke, 1999; Wiedl et al., 2004).

Algunos trabajos utilizan un criterio clínico de clasificación de los evaluados con base en su nivel de ejecución inicial (alto-puntuadores o sujetos con alta puntuación en el pretest que mantienen su ejecución en el posttest) y de la cuantía de su mejora, considerando como punto de corte significativo un aumento de sus puntuaciones del pretest al posttest $\geq 1,5$ *DT* del pretest para los ganadores. Este criterio ha mostrado su utilidad para controlar los posibles efectos de regresión a la media en las ganancias obtenidas (Waldorf, Wiedl y Schöttke, 2009).

Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales

Esta tarea (Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales, ESCI; Calero, García-Martín, Molinero y Bonete, 2009) mide la habilidad de resolución de problemas interpersonales mediante una serie de 17 dibujos que representan un conflicto interpersonal; en los 4 primeros solo aparece un personaje y en los 13 restantes 2 o más. El sujeto debe contestar por escrito a 3 preguntas que son: 1) “¿Cómo se siente el personaje principal del dibujo?”; 2) “¿Por qué se siente así?”, y 3) “¿Qué podría hacer para solucionar esa situación?”. Esta última es añadida a partir del sexto dibujo. Estas preguntas se corresponden con cada 1 de las 3 puntuaciones que suministran, así: emociones (ESCI-E) con un máximo de 17 puntos, causas (ESCI-C) con un máximo de 51 puntos, y soluciones (ESCI-S) con un máximo de 13 puntos, y una puntuación total (ESCI-total) de 81 puntos resultante de la suma de las anteriores. La aplicación puede ser individual o colectiva, y su duración es de 40 min, aproximadamente.

Este instrumento se basa en el modelo de resolución de problemas interpersonales de 7 fases de Pelechano (1996) y ha sido validado previamente con una muestra de 491 adolescentes andaluces mostrando una estructura factorial satisfactoria de 6 factores para el área de emociones y de causas, y 5 factores para el área de soluciones. En el mismo estudio, el test mostró una fiabilidad en las 3 áreas siempre $> 0,60$. En este estudio se ha obtenido un alfa de Cronbach de 0,61 para la puntuación total.

Subescalas de socialización e índice de conducta desadaptativa de la Escala de Conducta Adaptativa Vineland-II

Estas subescalas: subescalas de socialización (VABS-S) e índice de conducta desadaptativa (VABS-CD) de la Escala de Conducta Adaptativa Vineland-II (Sparrow, Cicchetti y Balla, 2005) evalúan las habilidades sociales necesarias para un ajuste en la vida diaria aplicable a todas las edades. Se trata de una entrevista estructurada en formato tipo Likert con 3 puntuaciones dirigida a los padres. Las puntuaciones son las siguientes: 2 (si la conducta que se describe ocurre frecuentemente), 1 (si la conducta aparece algunas veces) y 0 (si la conducta no se da nunca). La puntuación máxima para la VABS-S es de 202 puntos para el rango de edad de este estudio, mientras que en la VABS-CD se puede obtener

un máximo de 74 puntos. El tiempo de aplicación es de 30 minutos, aproximadamente.

La VABS-S examina 3 áreas, a saber: relaciones interpersonales, juego/tiempo libre y habilidades de afrontamiento, mientras que la VABS-CD examina conductas internalizadas, externalizadas y otras. Los datos de fiabilidad de esta escala incluyen análisis de consistencia interna (0,93-0,97) para los distintos grupos de edad, análisis de test-retest (0,76-0,92) y análisis interjueces (0,73-0,76) para los distintos dominios, subdominios y edades. Respecto a la validez de contenido, de constructo y factorial de criterio, esta se comprobó con referencia a la versión anterior Escala de Comportamiento Adaptativo Vineland (0,69-0,96).

Programa de intervención

Programa de Entrenamiento en Habilidades de Resolución de Problemas Interpersonales para Niños (Calero, García-Martín y Bonete, 2012)

Este programa está basado en el modelo integrado de Pelechano en el que se distinguen 7 fases en el proceso de solución de problemas, donde a su vez pueden diferenciarse las dimensiones de solución de problemas interpersonales (Pelechano, 1996).

Dicho programa persigue entrenar a los participantes en habilidades de resolución de problemas interpersonales, utilizando para ello un enfoque mediacional en el cual el terapeuta lleva al niño al descubrimiento y adquisición de destrezas, así como a la reflexión sobre su proceso de resolución de problemas, a través de guías, *feedback* sobre la respuesta inicial y ayudas. Al comienzo de cada sesión se presenta un dibujo que integra el objetivo principal de la misma y a partir de ahí se comentan ejemplos de situaciones conflictivas personales, interpersonales de 2 personas e interpersonales grupales. Los objetivos que se trabajan son: entrenamiento en habilidades de comunicación, identificación de situaciones interpersonales problemáticas, percepción de sentimientos propios, y en los demás, otros puntos de vista: delimitación-búsqueda de causas, generación de opciones de solución, consideración de consecuencias, planificación y decisión, detección de obstáculos y habilidad para responder al fracaso.

El programa consta de 10 sesiones —1 de presentación, 8 de entrenamiento, y 1 final de cierre—, con una duración de 1 h, aproximadamente, y una frecuencia de 1 sesión por semana. Para la buena realización del mismo, deben formarse grupos de 5 a 7 sujetos y el terapeuta.

Procedimiento

Primero se obtuvo el permiso del Comité de Ética de Investigaciones Humanas de la Universidad de Granada. Se estableció contacto con los participantes a través de un convenio de colaboración entre la Universidad y las asociaciones de superdotados de Granada y Jaén.

La participación en el estudio (evaluación y participación en el programa) se ofertó de forma general a los miembros de las asociaciones para aquellos niños que a juicio de sus padres pudieran presentar problemas de habilidades interpersonales y a su vez presentaran puntuaciones elevadas en al menos una de las escalas de problemas con compañeros,

problemas de conducta o síntomas emocionales del Strengths and Difficulties Questionnaire aplicado a los padres (Goodman, 1997). La distribución de los grupos se realizó en función del momento de solicitud. Así, aquellos que solicitaron en un primer momento la participación de sus hijos en el entrenamiento y firmaron el consentimiento informado constituyeron el grupo tratamiento, mientras que el resto quedó en lista de espera para su participación posterior.

Del total de niños en lista de espera se seleccionó un grupo que equiparara al primero en porcentaje de niños/as, en rangos de edad y en puntuaciones de comprensión verbal. Mediante un análisis multifactorial, se comprobó que los grupos estaban equiparados por sexo (68% niños y 42% niñas en cada grupo) y por rango de edad (58% de los 7 a los 9 años, 52% de los 10 a los 13 años), y no se registraban diferencias significativas en la comprensión verbal entre los diferentes subgrupos, $\Lambda = 0,907$, $F(3,30) = 0,461$, $p = 0,83$. Se buscó que hubiera semejanza de los grupos en el índice de comprensión verbal, dado que el modelo de inversión de la competencia emocional sugiere que las habilidades verbales contribuyen al desarrollo de las competencias emocionales (Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts, 2005).

La evaluación previa al programa se realizó en 2 sesiones con los participantes del grupo tratamiento. En la primera sesión, los niños respondieron la WISC-IV para así confirmar el diagnóstico, mientras que en la segunda respondieron el WCST-LP, y los padres respondieron a una entrevista con las subescalas VABS-S y VABS-CD de la Vineland-II. En la primera y última sesión del programa de intervención, los participantes completaron la ESCI pre y posprograma. Se citó a los padres para que contestaran de nuevo la VABS-S y la VABS-CD al final del programa. Los niños del grupo tratamiento recibieron las sesiones del programa en grupos de 5 a 7 sujetos.

Los participantes del grupo control fueron evaluados una única vez, en la fase temporal correspondiente a la evaluación pos del grupo tratamiento. La evaluación incluyó las mismas pruebas, es decir, WISC-IV y ESCI para los niños, y VABS-S y VABS-CD para los padres, y también se realizó en 2 sesiones. Todas las evaluaciones fueron realizadas por los miembros del equipo de investigación.

Posteriormente, en el grupo tratamiento se realizó una clasificación de los participantes a partir de las puntuaciones obtenidas en el WCST-LP siguiendo una aproximación tipológica habitual en estas técnicas (Waldorf et al., 2009). Utilizando el criterio de mejora de 1,5 *DT* con respecto a la puntuación media del grupo en el pretest de la tarea (Calero, 2012), 8 participantes fueron clasificados como alto-puntuadores (pretest > 49), 6 participantes obtuvieron ganancias significativas (ganadores: diferencia pretest-postest en el WCST-LP > 14), y 5 obtuvieron ganancias no significativas (no-ganadores: diferencia pretest-postest < 14).

Diseño y análisis estadísticos

Este trabajo siguió un diseño cuasi-experimental pre-pos-tratamiento con grupo control equiparado solo en pos, con el fin de reducir los problemas de validez interna derivados de la selección de la muestra.

El análisis de los datos se realizó con el *software* estadístico SPSS versión 18.0. Los análisis estadísticos fueron análisis de la varianza (ANOVA) de medidas repetidas en el grupo tra-

tamiento con un factor intragrupo (momento: preprograma y posprograma) y un factor entregrupos (clasificación en función del potencial de aprendizaje: alto-puntuadores, ganadores y no ganadores). También se realizaron diferencias de medias, con el estadístico *t* de Student, entre el grupo tratamiento y el grupo control, siendo las variables dependientes las puntuaciones obtenidas en la ESCI. Finalmente, se aplicaron ANOVA de medidas repetidas en el grupo tratamiento con un factor intragrupo (momento: pre y posprograma) y un factor entregrupos, el sexo (hombres/mujeres).

Resultados

Las puntuaciones obtenidas en la evaluación pre del grupo tratamiento muestran niveles adecuados en todas las medidas aplicadas (tabla 1).

Respecto al primer objetivo del estudio, que pretendía comprobar si había cambios significativos entre el pre y el pos en las medidas de valoración del programa en el grupo tratamiento, los resultados de los ANOVA de medidas repetidas —aplicando la corrección de Greenhouse-Geisser—, muestran diferencias significativas pre y pos en las puntuaciones de la ESCI en: causas $F(1,16) = 8,921$, $p = 0,009$, $h^2 = 0,36$, *po.* = 0,80, soluciones, $F(1,16) = 4,991$, $p = 0,04$, $h^2 = 0,24$, *po.* = 0,55, y ESCI total, $F(1,16) = 9,804$, $p = 0,006$, $h^2 = 0,38$, *po.* = 0,84; con tamaños del efecto medios y potencia alta, mientras que no aparecen diferencias significativas entre grupos en la ESCI-E. No se observan cambios significativos en las medidas cumplimentadas por los padres, esto es, ni en la subescala VABS-S ni en la VABS-CD (tabla 2).

Para comprobar si existían o no diferencias significativas entre las medidas pos del grupo tratamiento y las del grupo control en la ESCI (instrumento seleccionado para esta comparación por ser este el que mostró mejoras significativas en el grupo tratamiento después de la aplicación del programa) se aplicó una *t de Student*. Los datos obtenidos mostraron diferencias significativas entre las medidas posprograma del grupo tratamiento y las del grupo control en la ESCI-S, $t(38) = 3,640$, $p = 0,001$, y la ESCI total, $t(38) = 2,148$, $p = 0,038$, a favor del grupo tratamiento. Las diferencias entre grupos no son significativas ni en la ESCI-E ni en la ESCI-C. Al calcular los tamaños de efecto, se observó que estos son altos en todos los casos excepto en la ESCI-E (tabla 3).

Con respecto al segundo objetivo, los ANOVA de medidas repetidas mostraron diferencias significativas entregrupos establecidos en función de su potencial de aprendizaje en la ESCI-E, $F(2,16) = 4,138$, $p = 0,036$, $h^2 = 0,34$, *po.* = 0,64, y la ESCI total, $F(2,16) = 5,389$, $p = 0,016$, $h^2 = 0,40$, *po.* = 0,77. También se observaron diferencias significativas en la VABS-S, $F(2,16) = 5,306$, $p = 0,017$, $h^2 = 0,40$, *po.* = 0,76, y la VABS-CD, $F(2,16) = 5,494$, $p = 0,015$, $h^2 = 0,40$, *po.* = 0,77. Los análisis *post hoc* —utilizando Bonferroni— mostraron diferencias estadísticamente significativas en la ESCI-E ($p = 0,035$) y la ESCI total ($p = 0,018$) entre los alto-puntuadores y no los ganadores, a favor de los alto-puntuadores. En la VABS-S, las diferencias se encontraron entre los alto-puntuadores y los ganadores, a favor de los primeros ($p = 0,015$), mientras que en la VABS-CD existen diferencias entre los ganadores y los no ganadores ($p = 0,013$) a favor de los ganadores (tabla 2). No hubo diferencias significati-

Tabla 1 Estadísticos descriptivos de las medidas iniciales del grupo tratamiento en el WISC-IV, en el WCST-LP, en la ESCI y en la VABS

Tareas	Grupo tratamiento		
	M	DT	Rangos
CV	137,10	11,53	110-155
RP	127,90	9,55	112-146
MT	121,84	12,92	97-144
VP	113,37	10,99	89-134
CI	134,84	5,61	127-149
WCST-LP pre	44,84	10,20	16-57
WCST-LP pos	55,53	3,56	48-60
WCST-LP ganancia	10,68	11,30	-3-39
ESCI Emociones	12,36	2,06	9-16
ESCI Causas	37,47	5,78	22-44
ESCI Soluciones	10,94	2,12	5-13
ESCI Total	60,79	8,11	42-72
VABS-S	142,94	17,27	115-181
VABS-CD	14,47	6,03	4-29

CV: comprensión verbal; MT: memoria de trabajo; RP: razonamiento perceptivo; VP: velocidad de procesamiento.

vas entre grupos ni en la ESCI-C ni en la ESCI-S. Por último, los datos no mostraron interacciones significativas entre el factor momento y la clasificación en función del potencial de aprendizaje estimado.

Respecto al tercer objetivo, los análisis de medidas repetidas pre y postratamiento entre hombres y mujeres mostraron que no existen diferencias significativas pre y pos relacionadas con el sexo en ninguna de las medidas utilizadas excepto en la ESCI-E, $F(1,17) = 5,123$, $p = 0,037$, $h^2 = 0,23$, $po. = 0,57$ a favor de las mujeres (tabla 4).

Discusión

El objetivo del presente estudio consistía en valorar la eficacia de un programa de entrenamiento en habilidades de resolución de problemas interpersonales para niños superdotados de edades comprendidas entre los 7 y los 13 años, con la finalidad de intervenir sobre posibles problemas de habilidades interpersonales.

A pesar de que en la selección se pretendía trabajar con niños que tuvieran un bajo nivel en estas habilidades, la evaluación inicial mostró que, en general, la muestra poseía una adecuada ejecución en las diferentes medidas de valoración del programa utilizadas. No obstante, los resultados presentados mostraron efectos positivos significativos

Tabla 2 Modelo lineal general de medidas repetidas con 2 factores: momento (preprograma/posprograma) y clasificación según la puntuación de ganancia obtenida en el WCST-LP (ganadores/no ganadores/alto puntuadores) para el grupo tratamiento

Tareas	Grupos	Preprograma		Posprograma		Intragrupos			Entregrupos		
		M	DT	M	DT	F (1,16)	h ²	po.	F (2,16)	h ²	po.
ESCI Emociones	G	11,66	2,80	13,33	2,42						
	N-G	11,40	1,34	10,80	3,11	1,502	,09	0,21	4,138*	0,34	0,64
	A-P	13,50	1,30	14,50	1,77						
ESCI Causas	G	35,50	7,40	42,50	4,41						
	N-G	35,40	6,38	38,40	6,65	8,921**	,36	0,80	1,865	0,19	0,33
	A-P	40,25	2,91	42,75	3,61						
ESCI Soluciones	G	10,16	3	11,50	1,22						
	N-G	10,80	2,28	11,20	1,30	4,991*	,24	0,55	2,253	0,22	0,39
	A-P	11,62	1,06	12,87	0,35						
ESCI Total	G	57,33	9,95	67,33	5,39						
	N-G	57,60	8,38	60,40	6,58	9,804**	,38	0,84	5,389*	0,40	0,77
	A-P	65,37	4,10	70,12	2,64						
VABS-S	G	127	10,37	132,16	17,20						
	N-G	145,40	16,38	148,40	15,63	2,681	,14	0,34	5,306*	0,40	0,76
	A-P	153,37	17,27	156,62	17,54						
VABS-CD	G	18,66	1,86	16,33	3,61						
	N-G	9,20	5,06	7,60	2,88	3,051	,16	0,37	5,494*	0,40	0,77
	A-P	14,62	6,43	12,25	7,18						

A-P: alto puntuadores; G: ganadores; N-G: no ganadores.

* $p < ,05$, ** $p < ,01$.

del programa de entrenamiento, con tamaños del efecto medios y potencial alta, controlando el error tipo I y II.

Sin embargo, aunque se percibió un efecto positivo en la VABS, las mejoras significativas se centraron en las medidas de evaluación directa de las habilidades de solución de problemas de los niños, esto es, en la ESCI (causas, soluciones y total). Esto puede ser debido al tipo de instrumento, pues mientras la ESCI es una medida de ejecución directa de las habilidades entrenadas, la VABS es un informe de terceros (padres, en este caso) en el que pueden concurrir diversos problemas de estimación, desde la discapacidad social (Ibáñez, 2010), hasta la relación de la estimación del comportamiento de los hijos con sus propias pautas de crianza o criterios de ajuste social (Rutchick, Smyth, Lopoo y Dusek, 2009; Tam y Lee, 2010). De hecho, el mismo criterio de selección de la muestra (información de los padres directa o a través del Strengths and Difficulties Questionnaire) presentó un alto nivel de exigencia o estimación subjetiva de los padres respecto de la ejecución de sus hijos.

Los resultados positivos con respecto al efecto del programa, que se mostraron en los análisis pre y pos del grupo tra-

tamiento, son reforzados por los que se obtuvieron en la comparación del grupo tratamiento con el grupo control pues, en este caso, los datos presentaron diferencias significativas con tamaños altos del efecto entregupos, a favor de los niños del grupo tratamiento, una vez aplicado el programa.

Otro dato interesante que aporta esta investigación es el hecho de mostrar cómo la clasificación de los niños en función del nivel de potencial de aprendizaje estimado por el WCST-LP marca diferencias en los niveles alcanzados en las puntuaciones tras la aplicación del programa (ESCI-E, ESCI total VABS-S y VABS-CD). Así, se observa cómo, de forma general, los niños del grupo de alto-puntuadores son los que muestran los mejores niveles de ejecución, tanto en la evaluación preprograma como en la pos en la escala ESCI. Mientras que los ganadores, partiendo de un nivel de ejecución similar a los no ganadores en pre, mejoraron significativamente tras la aplicación del programa.

Estos resultados coinciden con diferentes trabajos que muestran la validez predictiva de las técnicas de potencial de aprendizaje para estimar el posible beneficio de un programa de entrenamiento de este tipo (Calero y Navarro,

Tabla 3 Diferencia de medias entre las puntuaciones pos en la Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales entre el grupo tratamiento y el grupo control

Tareas	Grupos				t(38)	p	d Cohen
	Tratamiento		Control				
	M	DT	M	DT			
ESCI Emociones	13,16	2,71	12,76	2,38	0,491	0,62	0,24
ESCI Causas	41,52	4,90	38	7,09	1,810	0,07	1,44
ESCI Soluciones	12	1,2	10,09	1,97	3,640	0,001**	1,52
ESCI Total	66,69	6,06	60,85	10,31	2,148	0,03*	2

DT: desviación típica; M: media.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$.

Tabla 4 Modelo lineal general de medidas repetidas con 2 factores: momento (preprograma/posprograma) y sexo (hombres/mujeres) para el grupo tratamiento

Tareas	Grupos	Preprograma		Posprograma		Interacción intragrupo		
		Me	DT	Me	DT	F (1,17)	h ²	po.
ESCI Emociones	H	12,33	1,77	12,25	2,73	5,123*	0,23	0,57
	M	12,42	2,63	14,71	1,97			
ESCI Causas	H	38,83	3,51	42,58	4,94	0,079	0,005	0,06
	M	35,14	8,23	39,71	4,61			
ESCI Soluciones	H	10,91	2,15	12,25	0,86	0,747	0,04	0,13
	M	11	2,23	11,57	1,61			
ESCI Total	H	62,08	5,11	67,08	6,27	0,384	0,02	0,09
	M	58,57	11,85	66	6,11			
VABS-S	H	143,91	14,17	147,58	13,6	0,005	0,0001	0,05
	M	141,28	22,83	145,28	27,75			
VABS-CD	H	13,41	5,17	12,16	6,53	1,142	0,06	0,17
	M	16,28	7,34	12,57	5,74			

H: hombres; DT: desviación típica; M: mujeres; Me: media.

* $p < ,05$.

2007; Fuchs et al. 2011). El grupo de Wiedl, por ejemplo, mostró la utilidad de la clasificación en función del nivel de potencial de aprendizaje en relación con la predicción de los resultados de la rehabilitación con pacientes esquizofrénicos (Watzke et al., 2008; Wiedl et al., 2004).

Por último, podemos afirmar que, a excepción de la ESCI-E—donde las mujeres obtuvieron un mayor beneficio del programa, aunque con un tamaño del efecto bajo—, no se encontraron diferencias significativas relacionadas con el sexo ni en las puntuaciones iniciales ni en los efectos del programa, afirmación que debe hacerse con cautela ya que el número de niños fue, como suele ocurrir en este tipo de población, superior al de niñas. Estos resultados refutan algunas de las afirmaciones sobre las diferencias relacionadas con el sexo hechas por Helt (2008), Lee, et al. (2012), Perham (2012) y Valadez et al. (2011), según las cuales las mujeres poseen un mayor dominio de estas habilidades.

De forma general, los hallazgos de este trabajo confirman la idea de Perham (2012) acerca de que las habilidades interpersonales de los niños superdotados se verían favorecidas por intervenciones dirigidas a tal fin. Además, son consistentes con las mejoras encontradas por Calero y García-Martín (2005) en niños superdotados, e igualmente con los resultados de otros estudios que aplicaron programas de habilidades interpersonales en otras poblaciones (Richardson, 2009; Webster-Stratton et al., 2001).

Con relación a las limitaciones del estudio, la principal fue contar con un grupo control con medidas pre y pos (debido principalmente a consideraciones éticas). Dicha limitación se intentó paliar con un grupo control equiparado con medidas pos; según los tamaños de efecto y potencias encontradas en los resultados, es posible afirmar que las hipótesis de partida se confirmaron. Una segunda limitación que vale la pena señalar es no tener paridad de la muestra en cuanto al sexo; debería considerarse la proporción desigual de sujetos superdotados entre hombres y mujeres que afecta a la representatividad de la muestra. Por último, es necesario señalar que no se ha trabajado, a pesar de haberlo intentado en la selección de sujetos, con un grupo con problemas en habilidades interpersonales. Si bien esto se puede considerar como una limitación, también puede ser una valoración positiva del programa de intervención, pues consigue aumentar la ejecución en niños que ya partían de un buen nivel.

Es relevante continuar con esta línea de investigación para que, en futuros trabajos, pueda ir ampliándose el tamaño muestral y se incorporen medidas de seguimiento a los 3 y a los 6 meses del tratamiento que favorezcan la generalización de los resultados obtenidos. Otro aspecto relevante del presente trabajo, y que será tenido en cuenta en trabajos posteriores, es la inclusión de tareas para la casa como parte de la intervención para reforzar la aplicación del contenido de las sesiones en la vida real y, por tanto, facilitar la generalización de los efectos a otros contextos como el hogar o la escuela.

Conclusión

Como conclusión general, se puede afirmar que el programa de entrenamiento en habilidades de resolución de problemas interpersonales mostró su eficacia en una población

sensible como son los niños superdotados, lo cual abre una línea de intervención preventiva con los niños superdotados ante el posible desarrollo de problemas en el ámbito de las relaciones interpersonales.

Financiación

Esta investigación fue financiada por el Ministerio de Economía y Competitividad de España, programa de Proyectos de investigación I+D convocatoria 2011, Ref. 2011-24370.

Bibliografía

- Adams-Byers, J., Whitsell, S. S. y Moon, S. M. (2004). Gifted students' perceptions of the academic and social/emotional effects of homogeneous and heterogeneous grouping. *Gifted Child Quarterly*, 48, 7-20. doi: 10.1177/001698620404800102
- Baer, J. (1991). Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children. *Psychological Reports*, 69, 1128-1130. doi:10.2466/pr0.1991.69.3f.1128
- 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. doi: 10.1177/001698620404800302
- Bain, S.K., Choate, S.M. y Bliss, S.L. (2006). Perceptions of developmental, social, and emotional issues in giftedness: Are they realistic? *Roeper Review*, 29, 41-48. doi:10.1080/02783190609554383
- Benítez, J. L., Tomás, A. M. y Justicia, F. (2007). La liga de alumnos amigos: desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para prestar apoyo socioemocional. *Anales de Psicología*, 23, 185-192.
- Bencik-Kangal, S. y Ari, M. (2013). Investigation of the effects of creative drama programs on moral development of gifted and typical children. *Egitim ve Bilim-Education and Science*, 38, 308-320.
- Borges del Rosal, A., Hernández-Jorge, C. y Rodríguez-Naveiras, E. (2011). Evidence against the myth of adjustment problems of people with high intellectual abilities. *Psicothema*, 23, 362-367.
- Calero, M. D. (2012). Fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación del potencial de aprendizaje, en Calero, M. D. (Ed.). *Evaluación del potencial de aprendizaje: Fundamentos y aplicaciones* Madrid: EOS. p. 9-43.
- Calero, M. D. y García-Martín, M. B. (2005). Habilidades interpersonales y afrontamiento al fracaso: Un método de entrenamiento para niños superdotados. *Revista Electrónica Mente y Conducta en Situación Educativa*, 2, 1-10. Disponible en: http://www.jmunoz.org/files/9/Necesidades_Educativas_Especificas/Sobredotado/documentos/calero-garcia2005.pdf
- Calero, M. D., García-Martín, M. B. y Bonete, S. (2012). *Programa de entrenamiento en habilidades de resolución de problemas interpersonales para niños*. Granada: Sider.
- Calero, M. D., García, M. B. y Gómez, M. T. (2007). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B., Molinero, C. y Bonete, S. (2009). *Evaluación de Solución de Conflictos Interpersonales, ESCI*. Manuscrito no publicado. Universidad de Granada, España.
- Calero, M. D., García-Martín, M. B. y Robles, M. A. (2011). Learning potential in high IQ children: The contribution of dynamic assessment to the identification of gifted children. *Learning and Individual Differences*, 21, 176-181. doi:10.1016/j.lindif.2010.11.025
- Calero, M. D. y Márquez, J. (1998). Psychometric Properties of a Learning Potential Test for Reading: The Picture Word Game. *European Journal of Psychological Assessment*, 14, 124-133. doi:10.1027/1015-5759.14.2.124

- Calero, M. D. y Navarro, E. (2007). Cognitive plasticity as a modulating variable on the effects of memory training in elderly persons. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22, 63-72. doi:10.1016/j.acn.2006.06.020
- Cappadocia, M. C. y Weiss, J. A. (2011). Review of social skills training groups for youth with Asperger syndrome and high functioning autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, 70-78. doi:10.1016/j.rasd.2010.04.001
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J. y Sanna, L. J. (2009). Social problem solving as a mediator of the link between stress and psychological well-being in middle-adulthood. *Cognitive Therapy and Research*, 33, 33-49. doi: 10.1007/s10608007-9155-9
- Coleman, L. J. y Cross, T. L. (2000). Social-emotional development and the personal experience of giftedness, en Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., y Subotnik, R. F. (Eds.). *International Handbook of Giftedness and Talent* Nueva York, NY: Elsevier Applied Science Publishers. p. 203-212.
- Coleman, L. J. y Cross, T. L. (2001). *Being gifted in school: An introduction to development, guidance and teaching*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Consejería de Educación (2011). *Plan de actuación para la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Dauber, S. L. y Benbow, C. P. (1990). Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 34, 10-15. doi:10.1177/001698629003400103
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., Marín, D., Martínez-Taboada, C. y Chacón, Y. (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: Un estudio "observacional". *Revista de Educación*, 341, 373-396.
- Fernández-Ballesteros, R. y Calero, M. D. (1992). Nuevos enfoques en la medida de la inteligencia: La evaluación del potencial de aprendizaje, en Inteligencia y Cognición: *Homenaje al Prof. D. Mariano Yela*. Madrid: Ed. Universidad Complutense. P. 567-590.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R. S., Falik, L. H. y Rand, Y. (2002). *The dynamic assessment of cognitive modifiability*. Jerusalem: The ICEL Press.
- Freeman, J. (1994). Some emotional aspects of being gifted. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 180-197. doi:10.1177/016235329401700207
- Freeman, J. (1983). Emotional problems of the gifted child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 481-485. doi: 10.1111/j.14697610.1983.tb00123.x
- Fiszdon, J. M. y Johannesen, J. K. (2010). Comparison of computational methods for the evaluation of learning potential in schizophrenia. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 16, 613-620. Disponible en: <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsid=22982138>
- Fuchs, D., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Bouton, B. y Caffrey, E. (2011). The construct and predictive validity of a dynamic assessment of young children learning to read: Implications for the RTI frameworks. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 339-347. doi:10.1177/0022219411407864
- Gauk, L. y Trommsdoff, G. (2009). Problems of gifted children from the perspective of children, parents and teachers. *Psychologie in Erziehung und Unter*, 56, 27-37.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Guénolé, F., Louis, J., Creveuil, C., Montlahuc, C., Baleyte, J. M., Fournier, P., et al. (2013). A cross-sectional study of trait-anxiety in a group of 111 intellectually gifted children. *L'Encephale*, 39, 278-283. doi:10.1016/j.encep.2013.02.001
- Hébert, T. P. y Speirs, K. L. (2002). Fostering the social and emotional development of gifted children through guided viewing of film. *Roeper Review*, 25, 17-21. doi:10.1080/02783190209554192
- Heller, K., Monks, F., Sternberg, R. y Subotnik, R. (Eds.). (2000). *The international handbook of giftedness and talent*. Amsterdam: Elsevier.
- Helt, C. (2008). *The role of IQ and gender in the social-emotional functioning of adolescents* (tesis doctoral no publicada). Universidad de Northern. De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (115-n/a)
- Ibáñez, C. (2010). Los autoinformes. En C. Ibáñez, (ed.). *Técnicas de autoinforme en evaluación psicológica*. Argitalpen Zerbitzua. p. 81-114.
- Kao, C. Y. (2011). The dilemmas of peer relationships confronting mathematically gifted female adolescents: Nine cases in Taiwan. *Gifted Child Quarterly*, 55, 83-94. doi:10.1177/0016986210391658
- Kurtz, M. M., Jeffrey, S. B. y Rose, J. (2010). Elementary neurocognitive function, learning potential and everyday life skills in schizophrenia: What is their relationship? *Schizophrenia research*, 116, 280-288. doi:10.1016/j.schres.2009.08.011
- Lee, S. Y., y Olszewski-Kubilius, P. (2006). The emotional intelligence, moral judgment, and leadership of academically gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 29-67. doi:10.1177/016235320603000103
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P. y Thomson, D. (2012). The social competence of highly gifted math and science adolescents. *Asia Pacific Educational Review*, 13, 185-197. doi:10.1007/s12564-012-9209-x
- Lee, S. Y., Olszewski-Kubilius, P. y Turner, D. (2012). Academically gifted students' perceived interpersonal competence and peer relationships. *Gifted Child Quarterly*, 56, 90-104. doi:10.1177/0016986212442568
- Leshner, A. F., Tom, S. R. y Kern, R. S. (2013). Errorless learning and social problem solving ability in schizophrenia: An examination of the compensatory effects of training. *Psychiatry Research*, 206, 1-7. doi:10.1016/j.psychres.2012.10.007
- López, V. y Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20, 39-53. doi:10.1080/13598130902860739
- Marrero, H. y Gámez, E. (2004). Comprensión de las relaciones interpersonales en el contexto de narraciones de episodios de interacción. *Estudios de Psicología*, 25, 45-56. doi:10.1174/021093904773487006
- Masten, C. L., Juvonen, J. y Spatzier, A. (2009). Relative importance of parents and peers differences in academic and social behaviors at three grade levels spanning late childhood and early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 29, 773-799. doi:10.1177/0272431608325504
- Morawska, A. y Sanders, M. (2009). An evaluation of a behavioural parenting intervention for parents of gifted children. *Behaviour Research and Therapy*, 47, 463-470. doi:10.1016/j.brat.2009.02.008
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M. y Moon, S. M. (eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press, Inc.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M. y Jain, D. (2008). Social problem solving as a mediator of the stress-pain relationship among individuals with noncardiac chest pain. *Health Psychology*, 27, 829-832. doi:10.1037/0278-6133.27.6.829
- Pelechano, V. (Dir.). (1996). *Habilidades interpersonales: Teoría mínima y programas de intervención* (Vol. 1). Valencia: Promolibro.
- Pelechano, V. y Fumero, A. (2000). Habilidades interpersonales en los primeros años de escolarización. *Análisis y Modificación de Conducta*, 26, 165-203.
- Perham, H. J. (2012). *Interpersonal skills of gifted students: Risk versus resilience* (tesis doctoral no publicada). Arizona State University. De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (84)
- Peterson, J. S. (2009). Myth 17: Gifted and talented individuals do not have unique social and emotional needs. *Gifted Child Quarterly*, 53, 280-282. doi:10.1177/0016986209346946

- Rao, P. A., Beidel, D. C. y Murray, M. J. (2008). Social skills interventions for children with Asperger's syndrome or high-functioning autism: A review and recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 353-361. doi:10.1007/s10803-007-0402-4
- Rea, D. (2001). Maximizing the motivated mind for emergent giftedness. *Roeper Review*, 23, 157-164. doi:10.1080/02783190109554088
- Renzulli, J. S. (2005). "The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity", en Sternberg, R.J. y Davison, J.E. (eds.). *Conceptions of Giftedness*. Nueva York, NY: Cambridge University Press. p. 246-279. doi:10.1017/CBO9780511610455.015
- Richards, J., Encel, J. y Shute, R. (2003). The emotional and behavioral adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach. *High Ability Studies*, 14, 153-164. doi:10.1080/1359813032000163889
- Richardson, D. L. (2009). *Evaluation of interpersonal problem-solving skills program for preschool and elementary children* (tesis doctoral no publicada). Oklahoma State University. De la base de datos de *ProQuest Dissertations and Theses*. (224)
- Rimm, S. (2002). Peer pressures and social acceptance of gifted students. En S.M. Neihart, N.M. Reis, Robinson y S.M. Moon. (Eds.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Waco, TX: Prufrock Press. p. 13-18.
- Robinson, A., Shore, B. M., y Enersen, D. L. (2007). *Best practices in gifted education: An evidence based guide*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Roedell, W. C. (1986). Socioemotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18, 17-29. doi:10.1300/J274v18n03_03
- Rosselet, J. G. y Stauffer, S. D. (2013). Using group role-playing games with gifted children and adolescents: A psychosocial intervention model. *International Journal of Play Therapy*, 22, 173-192. doi: 10.1037/a0034557
- Rutchick, A., Smyth, J. M., Lopoo, M. y Dusek, J. B. (2009). Great expectations: The biasing effects of reported child behavior problems on educational expectancies and subsequent academic achievement. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 392-413. doi:10.1521/jscp.2009.28.3.392
- Sánchez, A. M., Rivas, M. T. y Trianes, M. V. (2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4, 353-370.
- Schewean, V. L., Saklofske, D. H., Widdifield-Konkin, L., Parker, J. y Kloosterman, P. (2006). Emotional intelligence and gifted children. *E-Journal of Applied Psychology: Emotional Intelligence*, 2, 30-37. doi:10.7790/ejap.v2i2.70
- Shechtman, Z. y Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34, 63-72. doi:10.1080/02783193.2012.627555
- Shure, M. B. (2000). *I can problem solve: An interpersonal cognitive problem-solving program*. Champaign, IL: Research Press.
- Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V. y Balla, D. A. (2005). *Vineland Adaptive Behavior Scales*, 2.ª ed. (Vineland-II), Survey.
- Tam, K. P. y Lee, S. L. (2010). What values do parents want to socialize in their children? The role of perceived normative values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 175-181. doi:10.1177/0022022109354379
- Tieso, C. L. (2007). Patterns of over excitabilities in identified gifted students and their parents: A hierarchical model. *Gifted Child Quarterly*, 51, 11-22. doi:10.1177/0016986206296657
- Turakitwanakan, W., Saiyudthong, S., Srisurapanon, S. y Anurutwong, A. (2010). The comparative study of depression between gifted children and normal children. *Journal of the Medical Association of Thailand = Chotmaihet Thangphaet*, 93 Suppl 2, S9-14. Disponible en: <http://europepmc.org/abstract/MED/21299078>
- Tzuriel, D., Bengio, E. y Kashy-Rosenbaum, G. (2011). Cognitive modifiability, emotional-motivational factors, and behavioral characteristics among gifted versus nongifted children. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 10, 253-279. doi:10.1891/1945-8959.10.3.253
- Valadez, D., Meda, R. M. y Matsui, O. (2004). Relación entre la ansiedad y la depresión en niños escolares con superdotación intelectual de 9 años de edad. *Revista de Educación y Desarrollo*, 3, 5-12.
- Valadez, M. D., Pérez, L. y Beltrán, J. (2011). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades*, 15, 2-17.
- Van Tassel-Baska, J. y Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into Practice*, 44, 211-217. doi:10.1207/s15430421tip4403_5
- Vaskinn, A., Sundet, K., Friis, S., Ueland, T., Simonsen, C., Birkenaes, A. B., et al. (2008). Can learning potential in schizophrenia be assessed with the standard CVLT-II? An exploratory study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 179-186. doi:10.1111/j.1467-9450.2008.00627.x
- Vialle, W., Heaven, P. C. y Ciarrochi, J. (2007). On being gifted, but sad and misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*, 13, 569-586. doi:10.1080/13803610701786046
- Waldorf, M., Wiedl, K. H. y Schöttke, H. (2009). On the concordance of three reliable change indexes: An analysis applying the Dynamic Wisconsin Card Sorting Test. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 8, 63-80. doi:10.1891/1945-8959.8.1.63
- Walker, C. L. y Shore, B. M. (2011). Theory of Mind and giftedness: New connections. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 644-668. doi:10.1177/016235321103400406
- Watzke, S., Brieger, P., Kuss, O., Schöttke, H. y Wiedl, K. H. (2008). A longitudinal study of learning potential and rehabilitation outcome in schizophrenia. *Psychiatric Services*, 59, 248-255. doi:10.1176/appi.ps.59.3.248
- Webster-Stratton, C., Reid, J. y Hammond, M. (2001). Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who Benefits? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 943-952. doi:10.1111/1469-7610.00790
- Wechsler, D. (2005). *Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-IV (WISC-IV)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Wiedl, K. H., Schöttke, H. y Calero, M. D. (2001). Dynamic assessment of cognitive rehabilitation potential in schizophrenic persons and in old people with and without dementia. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 112-119. doi:10.1027//1015.5759.17.2.112
- Wiedl, K. H., Schöttke, H., Green, M. F. y Nuechterlein, K. H. (2004). Dynamic testing in schizophrenia: Does Training change the construct validity of a test? *Schizophrenia Bulletin*, 30, 703-711. Disponible en: <http://schizophreniabulletin.oxfordjournals.org/content/30/4/703.full.pdf+html>
- Wiedl, K. H., Wiënobst, J. y Schöttke, H. (1999). Estimation rehabilitation potential in schizophrenic subjects. En F. Böker, H. D. Brenner y R. Genner, (Eds.). *Rehabilitation of Cognitive Disorders in Schizophrenic Patients*. Bern: Huber. P. 221-242.
- Williams, S., Keonig, K. y Scahill, L. (2007). Social skills development in children with autism spectrum disorders: A review of the intervention research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1858-1868. doi:10.1007/s10803-006-0320-x
- Wood, S. (2010). Best practices in counseling the gifted in schools: What's really happening? *Gifted Child Quarterly*, 54, 42-58. doi:10.1177/0016986209352681
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and nongifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391. doi:10.1016/j.intell.2005.03.001