



**UNIVERSIDAD  
METROPOLITANA**  
RIF J-00065477-8

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD METROPOLITANA  
FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**A LA DERECHA DE LA CURVA NORMAL: COEFICIENTE  
INTELLECTUAL SUPERIOR, AUTOCONCEPTO E  
INDICADORES EMOCIONALES  
EN NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS.**

Jehilis Brito Márquez  
Daniela Mendoza Quijada

Tutor: Patricia Zavarce

Caracas, Junio de 2016

## **DERECHOS DE AUTOR**

Quienes suscriben, en condición de autores del trabajo titulado “A la Derecha de la Curva Normal: Coeficiente Intelectual Superior, Autoconcepto e Indicadores Emocionales en Niños de 8 a 12 años” declaramos que: Cedemos a título gratuito, y en forma pura y simple, ilimitada e irrevocable a la Universidad Metropolitana, los derechos de autor de contenido patrimonial que nos corresponden sobre el presente trabajo. Conforme a lo anterior, esta cesión patrimonial sólo comprenderá el derecho para la Universidad de comunicar públicamente la obra, divulgarla, publicarla o reproducirla en la oportunidad que ella así lo estime conveniente, así como, la de salvaguardar nuestros intereses y derechos que nos corresponden como autores de la obra antes señalada.

La Universidad en todo momento deberá indicar que la autoría o creación del trabajo corresponden a nuestras personas, salvo los créditos que se deban hacer al tutor o a cualquier tercero que haya colaborado o fuere hecho posible la realización de la presente obra.

Autor: Brito Jehilis

C.I. 21.102.945

Autor: Mendoza Daniela

C.I. 25.641.007

En la ciudad de Caracas, a los 27 días del mes de Junio del año 2016.

## **APROBACIÓN DEL TUTOR**

Considero que el Trabajo Final titulado “A la Derecha de la Curva Normal: Coeficiente Intelectual Superior, Autoconcepto e Indicadores Emocionales en Niños de 8 a 12 Años” elaborado por las ciudadanas Brito Jehilis y Mendoza Daniela, para optar al Título de Licenciado en Psicología reúne los requisitos exigidos por la Escuela de Psicología de la Universidad Metropolitana y tiene méritos suficientes como para ser sometido a la presentación y evaluación exhaustiva por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Caracas, a los 27 días del mes de Junio del año 2016

---

Tutor

## ACTA DE VEREDICTO

*Nosotros, los abajo firmantes, constituidos como jurado examinador y reunidos en Caracas el día 27 de Junio de 2016; con el propósito de evaluar la Defensa del Trabajo de Grado titulado: “A la Derecha de la Curva Normal: Coeficiente Intelectual Superior, Autoconcepto e Indicadores Emocionales en Niños de 8 a 12 años”.*

*Presentado por el (la) alumnos (as):*

***Brito Jehilis y Mendoza Daniela***

*Para optar al título de:*

***Licenciado en Psicología***

*Emitimos el siguiente veredicto:*

**Aprobado**

**Reprobado**

**OBSERVACIONES:**

---

---

---

\_\_\_\_\_  
*Presidente del Jurado*

\_\_\_\_\_  
*Tutor*

\_\_\_\_\_  
*Miembro del Jurado*

**3.6 REGLAMENTO DE EJECUCIÓN Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE GRADO  
(Aprobado por el Consejo Académico el 14 de julio de 2011)**

**Art.44.** La calificación de la Defensa de Trabajo de Grado como reprobado o aprobado será por mayoría. La decisión del Jurado es inapelable. Si algún miembro del Jurado estuviere en desacuerdo y desee dejar constancia, podrá asentar su voto salvado en el Acta de Veredicto.

**Art. 45:** En el caso de aprobado, el jurado mediante decisión unánime podrá distinguir la Defensa con Mención Honorífica, dejando constancia de tal decisión en el Acta de Veredicto.

## **AGRADECIMIENTOS**

Queremos agradecer de todo corazón a aquellos que de alguna u otra forma fueron partícipes de este trabajo y nos permitieron hacerlo realidad:

A Dios, por no abandonarnos, brindarnos su luz y sabiduría para recorrer este camino.

A nuestros familiares, por todo el esfuerzo realizado para que lográramos cumplir nuestro sueño. No nos alcanzará la vida para agradecerles.

A nuestra querida profesora y tutora, Patricia Zavarce, por representar un rol importante para nuestro crecimiento profesional y personal, ser nuestra guía y por todo el apoyo que desde nuestros primeros trimestres hemos recibido de su parte.

A Jorge Portilla y Gerardo García, porque sin ellos no hubiese sido posible realizar esta investigación.

A Daniela Feijoo y a Elena de Martínez, por sus valiosas orientaciones, su dedicación y cariño.

A todos los profesores de la Escuela de Psicología, quienes son los principales pilares de nuestro desenvolvimiento como futuros profesionales.

A PDVSA, por apoyarnos en los todos los gastos asociados a la realización de este trabajo.

A nuestros amigos de carrera, quienes nos llenaron de gratas experiencias y nos regalaron su valiosa amistad.

Y finalmente, a los 20 niños que participaron en esta investigación, por su solidaridad y el habernos brindado su apoyo con mucho entusiasmo.

## DEDICATORIA

Con especial e inmenso cariño a:

Mis padres, José Luis y Carmen, quienes con mucho esfuerzo me han apoyado incondicionalmente durante estos fructíferos años y han sido motor de mi perseverancia y las metas alcanzadas. Sin duda alguna son mi mayor motivo de vida y los amo con todo mi corazón.

Mi abuelito Ramón, que a pesar de no estar en este momento, constantemente recalca que yo había nacido para brillar y alcanzar todo lo que me propusiera. Sé que desde el cielo te inunda la alegría, te extraño demasiado y daría todo para que estuvieses aquí conmigo, y así compartir juntos este logro. Hoy no hay nada que anhele más que un abrazo tuyo.

Mis queridas abuelas, Rosa y Carmen, quienes me han dado la dicha de disfrutar de la inmensidad de su amor y han contribuido en mi formación.

Mi hermanito José Daniel, a quien amo con toda mi alma y por quien siempre haré todo lo posible para que también logre alcanzar sus sueños.

Mi novio Jesús, quien me ha brindado su apoyo y ha compartido conmigo todas las sonrisas y lágrimas de este camino... Te amo.

Mi hermosa Universidad Metropolitana, que dio mérito a mi esfuerzo y me brindó la oportunidad de estudiar con una beca por Excelencia Académica en una de las mejores casas de estudios.

La Asociación Venezolano Americana de Amistad (AVAA), quienes contribuyeron ampliamente en mi formación académica y personal.

Mi querida amiga Jehilis Brito, quien me brindó su cariño, comprensión y confianza, llenando este camino de alegría. Te quiero mucho.

Sin duda alguna, este logro también es de todos ustedes...

Daniela Mendoza.

## DEDICATORIA

En un camino lleno de esfuerzo, tristezas, alegrías, y aprendizajes enriquecedores, finaliza mi recorrido. Quiero iniciar este apartado reflejando mi orgullo por ver hecho realidad el sueño que con tanto sacrificio y esmero me propuse alcanzar y otorgarles mérito a todas aquellas personas que fueron parte de esta travesía y que hoy también son dueños de este triunfo. Con amor quiero dedicar:

A Dios, por darme salud, vida, sabiduría y fortaleza para seguir adelante cada día.

A mis padres, por todo el apoyo y educación que me han brindado con mucho esfuerzo, y porque han sido mi ejemplo de superación. Los amo.

A mi abuela, por ser mi principal motor, por siempre creer en mí y en todo lo que puedo lograr en la vida. Eres mi adoración, te amo.

A mis hermanos, Jehisa y Eddy por siempre estar allí acompañándome en cada etapa de mi vida, a mi hermano Edwards por ser siempre mi confidente y mi pañuelo de lágrimas en todo momento, y a mi sobrino, Santiago Manuel, porque ha sido una bendición para mi familia y espero ser un ejemplo a seguir para él. Los amo.

A mi gran amor Anniel, por todo el apoyo incondicional que me ha brindado, por siempre tener las palabras correctas en los momentos donde quise decaer, y llenar de sonrisas y felicidad cada día de mi vida. Te amo.

A mi compañera, amiga y hermana de carrera y de vida, Daniela Mendoza por todo el cariño y amistad que me ha brindado en este camino donde compartimos tristezas y alegría y donde fue mi guía. Te quiero.

Jehilis Brito.



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD METROPOLITANA  
FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**A LA DERECHA DE LA CURVA NORMAL: COEFICIENTE INTELECTUAL,  
SUPERIOR, AUTOCONCEPTO E INDICADORES EMOCIONALES EN  
NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS.**

Autor(es)

Brito, Jehilis – jehilis\_12@hotmail.com  
Mendoza, Daniela – danielarmendozaq@gmail.com

Tutor(a)

Zavarce, Patricia – patzavarce@gmail.com

**RESUMEN**

Esta investigación tuvo como objetivo principal comparar el Autoconcepto y los Indicadores Emocionales de niños con Inteligencia Muy Superior y niños con Inteligencia Promedio. Partiendo de un enfoque cuantitativo, se realizó un estudio de tipo Descriptivo – Comparativo, con un diseño No Experimental - Transversal, en una muestra conformada por 10 niños con Inteligencia Muy Superior y 10 niños con Inteligencia Promedio, en edades comprendidas entre 8 y 12 años. Se midieron las variables de Coeficiente Intelectual, Autoconcepto e Indicadores Emocionales, a través del Test de Matrices Progresivas de Raven, la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños - IV, la Escala de Concepto de Sí Mismo (Adaptada por Cano, 1998) y la prueba proyectiva del Dibujo de la Figura Humana (Corrección Koppitz). Los resultados sugieren que no existen diferencias significativas en el Autoconcepto Global de ambos grupos, ubicándose en un nivel 'Alto'. Sin embargo, se hallaron diferencias en los Indicadores Emocionales, puesto que en la mayoría de los niños con Inteligencia Muy Superior existen indicadores comunes del DFH asociados a inmadurez, inestabilidad, inclusión agresiva en el ambiente, impulsividad, y sentimientos de percibir el mundo de forma diferente al resto de las personas, mientras que en el grupo de niños con Inteligencia Promedio suelen ser heterogéneos. Finalmente, esta investigación brinda aportes a la Psicología Clínica, Educativa y Cognitiva; así como también un aporte social y práctico para el Proyecto Órbita CI – 130, permitiendo orientar la atención de estos niños a sus principales necesidades.

**Palabras clave:** Inteligencia muy superior, inteligencia promedio, autoconcepto, indicadores emocionales.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	6
I.1 Antecedentes históricos, contextuales y de investigación.....	6
I.2 Pregunta de Investigación.....	14
I.3 Objetivos de la Investigación .....	14
I.3.1 Objetivo General.....	14
I.3.1 Objetivos Específicos .....	14
I.4 Justificación de la Investigación.....	15
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	20
II.1 Inteligencia.....	20
II.1.1 <i>Evolución histórica de las definiciones de inteligencia</i> .....	20
II.1.2 <i>Tipos de Inteligencia</i> .....	22
II.1.3 <i>Teorías de la Inteligencia</i> .....	24
II.1.4 <i>Coeficiente Intelectual</i> .....	30
II.2 Superdotación .....	32
II.2.1 <i>Definiciones de Superdotación</i> .....	32
II.2.2 <i>Diferenciación con otros términos</i> .....	33
II.2.3 <i>Características cognitivas de las personas superdotadas</i> .....	35
II.2.4 <i>Superdotación en Venezuela</i> .....	36
II.3 Autoconcepto .....	44
II.3.1 <i>Evolución Histórica de los Enfoques Teóricos del Autoconcepto</i> .	44
II.3.2 <i>Definiciones y Construcción del Autoconcepto</i> .....	46
II.3.3 <i>Dimensiones del Autoconcepto</i> .....	49
II.4 Técnicas Proyectivas .....	52
II.4.1 <i>Reseña Histórica y Definiciones de las Técnicas Proyectivas</i> .....	52
II.4.2 <i>Dibujo de la Figura Humana</i> .....	54
II.5 Indicadores del DFH y Características Emocionales .....	58
II.5.1 <i>Características del desarrollo emocional en niños de 8 a 12 años</i>	63
II.5.2 <i>Características emocionales de los niños superdotados</i> .....	65
II.6 Antecedentes Empíricos .....	67
II.6.1 <i>Antecedentes Internacionales</i> .....	67

<i>II.6.2 Antecedentes Nacionales</i> .....	71
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO .....	73
III.1 Tipo de Investigación .....	73
III.2 Diseño de Investigación .....	74
III.3 Población y Muestra .....	74
III.4 Variables de Estudio .....	75
<i>III.4.1 Inteligencia</i> .....	75
<i>III.4.2 Autoconcepto</i> .....	76
<i>III.4.3 Indicadores Emocionales</i> .....	77
<i>III.4.4 Variables Controladas</i> .....	77
<i>III.4.5 Variables Descriptivas</i> .....	78
III.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información .....	78
<i>III.5.2 Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (Wisc – IV)</i> .....	80
<i>III.5.2 Escala de Concepto de Sí Mismo</i> .....	82
<i>III.5.3 Dibujo de la Figura Humana de Elizabeth Koppitz</i> .....	84
III.6 Procedimiento de Aplicación .....	85
<i>III.6.1 Fase Preparatoria</i> .....	85
<i>III.6.2 Fase de Trabajo de Campo</i> .....	85
<i>III.6.3 Fase de Codificación de los Datos</i> .....	88
<i>III.6.4 Fase de Análisis de Datos</i> .....	88
III.7 Técnicas de Análisis de Datos .....	89
<i>III.7.1 Análisis Exploratorio de Datos</i> .....	89
<i>III.7.2 Análisis Descriptivo Univariante</i> .....	89
<i>III.7.3 Análisis Comparativo</i> .....	90
III.8 Consideraciones Éticas .....	91
CAPÍTULO IV: RESULTADOS .....	93
IV.1 Análisis y Discusión de Resultados .....	93
<i>IV.1.1 Análisis Exploratorio de Datos</i> .....	93
<i>IV.1.2 Descripción de la Muestra de Estudio</i> .....	93
<i>IV.1.3 Análisis Descriptivo Univariante</i> .....	96
<i>IV.1.4 Análisis Comparativo</i> .....	130
CONCLUSIONES .....	141
REFERENCIAS .....	149

ANEXOS.....	159
-------------	-----

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Conversión de Percentiles a Coeficiente Intelectual.....	76
Tabla 2. Estadísticos Descriptivos para la Edad de la Muestra.....	94
Tabla 3. Puntajes de Referencia para la Escala de Concepto de Sí Mismo.....	96
Tabla 4. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Global en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	97
Tabla 5. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Físico en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	99
Tabla 6. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Cognitivo en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	101
Tabla 7. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Afectivo - Emocional en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	103
Tabla 8. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Social en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	105
Tabla 9. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Global en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	108
Tabla 10. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Físico en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	110
Tabla 11. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Cognitivo en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	111
Tabla 12. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Afectivo – Emocional en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	112
Tabla 13. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Social en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	114
Tabla 14. Aspectos positivos de sí mismos en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	124
Tabla 15. Aspectos negativos de sí mismos en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior .....	125
Tabla 16. Aspectos positivos de sí mismos en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	128

Tabla 17. Aspectos negativos de sí mismos en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	129
Tabla 18. Prueba de Mann – Whitney para el Autoconcepto Global.....	130
Tabla 19. Prueba de Mann – Whitney para el Autoconcepto Físico.....	131
Tabla 20. Prueba de Mann – Whitney para el Autoconcepto Cognitivo.....	131
Tabla 21. Prueba de Mann – Whitney para el Autoconcepto Afectivo Emocional.....	132
Tabla 22. Prueba de Mann – Whitney para el Autoconcepto Social.....	133
Tabla 23. Prueba de Diferencia de Proporciones para el indicador de Integración Pobre de las Partes.....	134
Tabla 24. Prueba de Diferencia de Proporciones para el indicador de Asimetría de las Partes.....	135
Tabla 25. Prueba de Diferencia de Proporciones para el indicador de Figura Grande.....	136
Tabla 26. Prueba de Diferencia de Proporciones para el indicador de Ojos Bizcos.....	136
Tabla 27. Prueba de Diferencia de Proporciones para el indicador de Brazos Largos.....	137

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución porcentual de la muestra en relación al Coeficiente Intelectual.....	94
Figura 2. Distribución de la muestra según la edad.....	95
Figura 3. Distribución porcentual de la muestra según el sexo.....	95
Figura 4. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Global en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	98
Figura 5. Distribución porcentual del Autoconcepto Físico por niveles, para el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	100
Figura 6. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Físico en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	101
Figura 7. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Cognitivo en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	103
Figura 8. Distribución porcentual del Autoconcepto Afectivo - Emocional por niveles, para el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	104
Figura 9. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Afectivo - Emocional en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior..	105
Figura 10. Distribución porcentual del Autoconcepto Social por niveles, para el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	106
Figura 11. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Social en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior..	107
Figura 12. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Global en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	109
Figura 13. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Físico en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	110
Figura 14. Distribución porcentual del Autoconcepto Cognitivo por niveles, para el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	111
Figura 15. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Cognitivo en el grupo de niños con Inteligencia Promedio..	112
Figura 16. Distribución porcentual del Autoconcepto Afectivo - Emocional por niveles, para el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	113

Figura 17. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Afectivo – Emocional en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	114
Figura 18. Distribución porcentual del Autoconcepto Social por niveles, para el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	115
Figura 19. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Social en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	115
Figura 20. Porcentaje de aparición de los indicadores del Dibujo de la Figura Humana en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	118
Figura 21. Dibujos con Integración Pobre de las Partes en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	119
Figura 22. Dibujo con Asimetría de las Partes en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	120
Figura 23. Dibujo con Ojos Bizcos en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	120
Figura 24. Dibujo sin rostro en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	123
Figura 25. Dibujos de monstruo en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.....	123
Figura 26. Porcentaje de aparición de los indicadores del Dibujo de la Figura Humana en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.....	127

## INTRODUCCIÓN

El niño superdotado se asemeja a un corredor de fondo que corre más rápido que los demás. Intelectualmente es el primero casi siempre, pero con sus emociones se queda, frecuentemente, solo. Si no le ayudamos emocionalmente, renunciará a su individualidad y a su talento. Será como 'los otros' para estar menos solo o se convertirá en una persona descontenta, marginada en la escuela y en la sociedad (Peñas, 2006, p. 27).

Las emociones son inherentes al ser humano, debido a que son parte de su esencia y es a partir de estas que las personas se conectan con el mundo que les rodea. Por su parte, el autoconcepto, que corresponde a la percepción que los individuos tienen sobre sí mismos, se va construyendo a partir de las experiencias y las relaciones que se establecen con el entorno, en donde los otros juegan un papel significativo (Sánchez, 2010).

La importancia de estos dos constructos reside en su relevante aportación a la formación de la personalidad y en la consideración de que son necesidades humanas básicas para la vida sana, y que tienen relación con el buen funcionamiento, la autorrealización y el bienestar en general (Alcaide, 2009).

Las emociones y el autoconcepto varían, dependiendo fundamentalmente de la idiosincrasia de cada persona; y de los aspectos que han influido en sus experiencias de vida. A medida que se van formando estos constructos psicológicos, la persona va adoptando modalidades de enfrentar su medio ambiente; por consiguiente, una persona con un buen autoconcepto, es decir, con una percepción positiva de sí misma, y un manejo adecuado de sus emociones, probablemente tendrá una capacidad superior para actuar de forma independiente, tomar decisiones y asumir responsabilidades, con alta facilidad para enfrentar retos y obtener una mayor tolerancia ante la frustración o el fracaso, permitiendo de esta manera que se levante una y otra vez de ser necesario. Por otro lado, una persona con un autoconcepto negativo y mal manejo emocional, es decir, con ideas,

sentimientos y actitudes negativas acerca de sí misma, probablemente le será más arduo enfrentar las demandas del medio ambiente, debido a que difícilmente puede alcanzar un pleno bienestar psicológico que le ayude a ajustarse emocionalmente.

En este mismo orden de ideas, la Inteligencia es otro concepto de gran importancia dentro del campo de la psicología que se ha ido estudiando con mayor frecuencia, por lo que a lo largo de la historia han ido surgiendo diferentes enfoques, posturas y controversias, en relación a todas las características y dimensiones que conforman este constructo. Hay autores que consideran que la inteligencia es producto de la capacidad intelectual de cada individuo, mientras que otros consideran que este no es un constructo que depende meramente de la capacidad cognitiva, sino que además se incluyen otros aspectos de gran importancia como los socioemocionales, considerando de esta forma que la inteligencia comprende un conjunto de capacidades específicas. En intentos por medir la inteligencia, surgió la noción de 'Coeficiente Intelectual', el cual tiene relación con las definiciones que hacen mayor énfasis en los aspectos cognitivos, siendo el CI una medida de la capacidad intelectual como un constructo global. Dentro de esta noción de CI, donde se establecen categorías que permiten diferenciar a un individuo que posee un nivel de inteligencia normal de aquel que tiene un nivel alejado de lo esperado para su edad, entra la superdotación, siendo un 'superdotado' aquel individuo que posee un Coeficiente Intelectual  $\geq 130$ , con una desviación estándar de 15 puntos por encima o por debajo según las Escalas Wechsler de Inteligencia.

Órbita CI- 130 es un proyecto que forma parte de la Fundación Motores por la Paz, el cual posee 5 años vigentes, y se ha encargado de brindar atención a esta población, denominada niños con Inteligencia Muy Superior, siendo en la actualidad la única organización dedicada a esta temática en Venezuela.

“Órbita CI-130 apunta a lograr que este tipo de niños y adolescentes puedan integrarse plenamente en el hogar, en la escuela y en la sociedad, a la vez que desarrollan plenamente su potencial a través del entendimiento y la aceptación de sus diferencias, ventajas y desventajas, en un marco de seguridad, independencia y estabilidad emocional, con la esperanza de garantizar su crecimiento personal e intelectual”. (Fundación Motores por la Paz, 2013, párr. 1).

Ahora bien, considerando la importancia que tiene el autoconcepto y las emociones para el bienestar psicológico y funcional del ser humano, ¿por qué es importante estudiar el Autoconcepto y los Indicadores Emocionales del Dibujo de la Figura Humana en los niños con Dotación Intelectual Superior del Proyecto Órbita CI 130, así como sus semejanzas y diferencias con los niños que poseen una Inteligencia Promedio?

La mayoría de las investigaciones en lo que respecta a la Superdotación Intelectual se han centrado en las habilidades intelectuales. Sin embargo, se ha hecho poco énfasis en lo que concierne a los aspectos emocionales del niño superdotado, siendo estas dimensiones inherentes a todo ser humano, ya que forma una parte esencial en su desenvolvimiento individual y social.

A través del tiempo se han ido desarrollando teorías contradictorias en relación a las emociones, rasgos y sentimientos que suelen caracterizar a los niños superdotados. De esta forma, hay autores que hacen referencia a que estos individuos no presentan diferencias emocionalmente significativas con aquellos que poseen un nivel de inteligencia promedio, mientras que, otros exponen que estos niños tienen características emocionales distintas a las de sus pares no superdotados.

Aunado a esto, en la bibliografía revisada, se han encontrado diferentes teorías e investigaciones en relación al autoconcepto del niño superdotado. Hay autores que señalan que estos individuos poseen un autoconcepto más positivo que aquellos que tienen un nivel de inteligencia

promedio, otros que por el contrario indican que el autoconcepto de los superdotados es mucho más negativo que el resto de sus pares, y otros que no han encontrado diferencias significativas en el autoconcepto de las personas superdotadas y el resto de la población. Asimismo, hay investigaciones que se basan en dimensiones específicas del autoconcepto, destacando que los superdotados tienen un autoconcepto más positivo en lo que concierne a la dimensión cognitiva, mientras que en otras áreas suelen tener un autoconcepto más negativo. De esta forma, se hallan muchas contradicciones y poca información empírica en relación a las diferencias y semejanzas que existen entre el autoconcepto de un niño con Dotación Intelectual Superior y un niño con Inteligencia Promedio. En este sentido, para fines de la presente investigación se propuso describir y comparar el Autoconcepto y los Indicadores Emocionales en los niños con Inteligencia Muy Superior del Proyecto Órbita CI – 130 y aquellos que poseen una Inteligencia Promedio, concibiendo al Autoconcepto como un constructo compuesto por varias dimensiones: Físico, Cognitivo, Afectivo – Emocional y Social, y definiendo los Indicadores Emocionales a partir del Dibujo de la Figura Humana (Corrección Koppitz).

A modo de poder alcanzar los objetivos de la investigación, se han estructurado cuatro capítulos, los cuales comprenden los aspectos más relevantes en relación al estudio llevado a cabo. De esta forma, se parte de un primer capítulo denominado ‘Planteamiento del Problema’, donde se describen los antecedentes históricos, empíricos y contextuales ante los cuales surge la pregunta de investigación; se señalan los objetivos generales y específicos que pretenden alcanzarse; y se expone una justificación, destacando su relevancia tanto a nivel teórico como a nivel práctico.

Seguidamente, se da paso a un segundo capítulo denominado ‘Marco Teórico’, donde se desarrollan todos los enfoques teóricos sobre los cuales se fundamenta la investigación, enfatizando las teorías de inteligencia de mayor relevancia, como un constructo compuesto por diversas capacidades;

las nociones de superdotación y las características tanto cognitivas como emocionales de estas personas; los enfoques de autoconcepto y las dimensiones que componen este constructo; y los aspectos más importantes de las técnicas proyectivas como instrumentos de evaluación emocional.

Posteriormente, se continúa con un tercer capítulo denominado 'Marco Metodológico', donde se describe la metodología utilizada para poder dar cumplimiento a los objetivos del estudio, destacando el enfoque, tipo y diseño de investigación, la población y muestra a utilizar, así como las definiciones constitutivas y operacionales de las variables de estudio. Asimismo, se describen los instrumentos utilizados para recolectar los datos, los procedimientos de medición y las técnicas de análisis de la información.

Finalmente, se cierra con un cuarto capítulo que corresponde a los 'Resultados', donde se detallan los datos obtenidos y sus respectivos análisis, tanto descriptivos de forma univariante, como comparativos, discutiéndolos según los distintos enfoques teóricos y otros estudios relacionados; culminando con las conclusiones más relevantes de acuerdo a los resultados obtenidos, las limitaciones encontradas en el desarrollo del estudio y las recomendaciones pertinentes para futuras investigaciones en el área.

# **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

## **I.1 Antecedentes históricos, contextuales y de investigación.**

La inteligencia ha sido un constructo que dentro del campo de la psicología se ha venido estudiando por décadas y ha evolucionado de acuerdo a los distintos enfoques y concepciones que han surgido. Teóricos como Alfred Binet han definido la inteligencia como “los procesos mentales de un individuo que le permiten tomar y mantener una dirección sin distraerse, adaptar medios afines, y criticar sus propios esfuerzos por solucionar problemas” (Citado en Paván y Oteyza, 1999, p. 31). Wechsler (1944) propuso que la inteligencia es “la capacidad del individuo para actuar de manera propositiva, pensar en forma racional y afrontar de modo eficiente su ambiente” (p. 3). Por otro lado, Piaget (1967) la definió como “...el estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden sensorio-motor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio” (p. 21).

Motivados por la creencia en la cuantificación de todos los fenómenos naturales, incluyendo la inteligencia, Francis Galton en colaboración con Paul Broca, fueron los primeros en proponer la medición de la inteligencia, basados en la relación existente entre la inteligencia y ciertas características como el tamaño del cerebro, la forma del cráneo y la pigmentación de la piel. De esta forma, haciendo comparaciones entre las características cerebrales femeninas y masculinas, concluyeron que los hombres tenían una mayor capacidad intelectual, generando la premisa de que mientras mayor fuese el tamaño del cráneo, el individuo tendría una mayor inteligencia (Gould, 1981; citado en Sternberg y Kaufman, 2002). En intentos por medir la inteligencia, estos métodos fueron considerándose obsoletos, y, posteriormente, surgieron los tests de Coeficiente Intelectual.

A partir de la década de los 80, el concepto de inteligencia fue tomando un enfoque diferente donde se incluyeron los aspectos emocionales y sociales, como parte del funcionamiento de la misma (Hoffman, Paris y Hall, 1995). Fue Howard Gardner quien propuso una teoría llamada inteligencias múltiples, donde además de tomar en cuenta las aptitudes intelectuales más conocidas, incluye otras menos habituales asociadas a la capacidad de utilización del cuerpo en la resolución de problemas prácticos y, especialmente, las habilidades intrapersonales e interpersonales. De esta forma, Gardner sugirió la existencia de 9 inteligencias: Lingüística, musical, espacial, corporal, interpersonal, intrapersonal, lógico matemática, naturalista y existencial (Ríos, 2009).

Hoy en día la inteligencia tiene una concepción más amplia que no se limita meramente a un constructo unitario, sino que engloba un conjunto de capacidades. Con base en esta concepción, los enfoques actuales van enmarcados hacia una visión de la inteligencia como:

Un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas y aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos específicos ni con habilidades específicas sino que se trata de la habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas (Ardila, 2011, p. 100).

Por otra parte, según Ardilla (2011), la inteligencia es un constructo que puede ser medido a través de pruebas psicométricas que utilizan un puntaje para categorizar los niveles de inteligencia. Dicho puntaje está determinado por el Coeficiente Intelectual, el cual es un estadístico que se obtiene a partir de la edad mental dividida entre la edad cronológica (en años y meses) y multiplicado por cien. Las categorías del Coeficiente Intelectual se describen según la variación de los puntajes a partir de un punto medio que es 100. Según las Escalas de Inteligencia de Wechsler, una persona que obtenga un puntaje entre 85-115 entra en la categoría de Inteligencia

Promedio, si se encuentra en un puntaje menor a 85 entra en la categoría Inteligencia Baja o Discapacidad Intelectual (dependiendo de qué tan bajo sea el puntaje); si obtiene un puntaje entre 115-129 se le considera con una Inteligencia Superior y si se encuentra en un puntaje mayor o igual a 130 es considerado como una persona genio, con Inteligencia Muy Superior o en otros términos como Superdotado. Este término, se refiere al individuo que posee aptitudes superiores que superan de forma ostentosa la capacidad promedio de las personas que se encuentran en el mismo rango de edad (Terman, s.f., citado en Genovard, 1982).

La superdotación o Inteligencia Muy Superior ha sido estudiada desde el siglo XX a nivel internacional. Lewis Terman realizó un primer estudio sobre niños con inteligencia excepcional en la Universidad de Standford en el año 1921, el cual tenía como objetivo describir las posibles características del niño con Inteligencia Muy Superior y a partir de ello pronosticar qué se podría hacer con ellos cuando llegaran a la adultez. Asimismo, en 1968, Ogden replicó el estudio de Terman con las mismas personas que en ese entonces ya eran adultas, encontrando que estos eran igual de brillantes que en su infancia. Posteriormente Sears y Barbee en 1977, hicieron una descripción del mismo estudio en cuanto al género, encontrando que los hombres superdotados tenían un mayor autoconcepto que las mujeres (Genovard, 1982).

En 1978 Renzulli propuso la teoría de los tres anillos, la cual consistía en que un individuo superdotado era aquel donde existía una interacción entre la habilidad intelectual, el compromiso con la tarea y la producción creativa del conocimiento. Posteriormente, Sternberg en 1993 ideó la teoría pentagonal de la superdotación, basándose en Renzulli, donde propuso que el contexto donde se desenvuelve la persona juega un papel importante en los altos niveles de inteligencia, de manera que la cultura puede determinar que una persona sea genio o no. En este sentido, con base en lo anterior, Sternberg señala que el superdotado debe cumplir cinco criterios: Criterio de

excelencia, criterio de validez, criterio de influencia, criterio de productividad y criterio de demostrabilidad. En el año 2001, Rizza y McIntosh de la Oficina de Educación Americana, realizaron un estudio titulado “Una Definición de Superdotación” donde proponen que el superdotado es aquel individuo que gracias a sus destacadas destrezas es apto de tener un alto rendimiento en algunas de las siguientes áreas: habilidad intelectual general, aptitud académica específica, creatividad y pensamiento productivo, liderazgo y rendimiento en artes visuales (García, 2007).

Por otra parte, desde un punto de vista psicométrico, en la actualidad se usa como parte de los criterios de identificación y definición de la persona superdotada, la concepción de que “es aquella que obtiene una puntuación igual o superior a 130 en Cociente Intelectual (CI), medido a través de un test de inteligencia. Es decir, dos desviaciones típicas por encima de la puntuación media (100), ya que se presume que la variable inteligencia tiene una distribución normal. De esta forma, si esto es así, el 2% de la población está por encima de 130 de Coeficiente Intelectual” (Borges y Hernández, 2005, p. 30). Sin embargo, es importante resaltar que este no es el único criterio utilizado, puesto que existen varias características desde un punto de vista socioemocional, cognitivo y físico que describen a una persona superdotada.

Borges y Hernández (2005) en su artículo sobre la Superdotación en la Primera Infancia, destacan que a nivel físico, una de las características más relevantes que se ha observado en los superdotados es una cierta precocidad en las áreas motoras. Del mismo modo, a nivel cognitivo, se observa en primer lugar, un gran desarrollo del lenguaje en cuanto a precisión terminológica y amplio vocabulario a edades muy tempranas; así como un aprendizaje precoz y autónomo de la lectura, facilidad en la comprensión matemática y, suelen destacar por sus altas capacidades intelectuales en diversas áreas.

Asimismo, dichos autores exponen que en cuanto al área afectiva, los estudios del desarrollo emocional en los superdotados son escasos y recientes, encontrándose así diversas posturas contradictorias. Algunos estudios proponen que los superdotados tienen una adaptación personal y social mayor que sus compañeros normativos; y, de forma contraria, otros estudios exponen que los mismos presentan problemas de adaptación socioemocional, puesto que al sentirse diferentes a los demás esto puede traer consigo sentimientos de inferioridad, y por ende, recurrir a ocultar su talento para ajustarse a la sociedad y evitar el rechazo.

En el mismo orden de ideas, estudios a nivel internacional sobre los aspectos emocionales de los superdotados han presentado grandes vacíos en torno a factores como el autoconcepto. Según Bermúdez, Pérez, Ruíz, Sanjuán, y Rueda (2003), el autoconcepto es la percepción que se tiene de sí mismo, asociado a las creencias personales que presentan los individuos acerca de sus características y cualidades.

Peñas (2006) menciona algunos estudios con respecto al autoconcepto y el ajuste emocional en superdotados, y expone que hay diferentes enfoques en cuanto a esta temática. Según esta autora, hay estudios enfocados en la postura de que no existen diferencias significativas entre el autoconcepto de las personas superdotadas y el resto de la población (Maddux, Scheiber y Bass, 1982; Tong, Yewchuk 1996; Pérez y Domínguez, 2000). Otros estudios se enfocan en mostrar que las personas superdotadas parecen mostrar un autoconcepto más positivo que el resto de la población (Colangelo y Pflieger, 1978; Olszewski, Kulieke, y Willis, 1987; Chan, 1988; Janos, Fung y Robinson, 1985; Hoge y Renzulli, 1993; Pyryt y Mendaglio, 1994; Ablard, 1997; McCoach y Siegle, 2003). Y, por otro lado, existen estudios enfocados hacia conclusiones de que los superdotados muestran autoconceptos más bajos. (Silverman, 1993; Lea-Wood y Clunies-Ross, 1995; Juárez Ramos, 1997).

Del mismo modo, Peñas (2006) señala que hay un grupo de estudios orientados hacia las diferencias de género en cuanto al autoconcepto de los superdotados, como el de Lewis y Knight quienes encontraron que las diferencias en función del sexo aparecen en dimensiones específicas del autoconcepto, mientras que éstas no son necesariamente observadas en la puntuación general global. Asimismo, Luscombe y Rieley (2001, citados en Peñas, 2006), encontraron que los hombres tienen puntuaciones más elevadas en las medidas globales de autoconcepto. Por otro lado, se hallaron estudios referentes a la relación que tiene la educación en el autoconcepto del superdotado, como el realizado por Neihart (1999, citado en Peñas, 2006), encontrándose que el tipo de educación afecta al autoconcepto que posee el niño superdotado.

Hoge y Renzulli (1991, citado en Pérez, Domínguez y Díaz, 1998) señalan que los estudios relacionados al autoconcepto de los superdotados, evidencian que estos individuos presentan puntuaciones superiores en autoconcepto general, en comparación a sus pares no superdotados. Y, por otro lado, Galindo, Martínez y Arnáiz (1997, citado en Pérez et al., 1998) exponen que luego de analizar diversos estudios, la conclusión más clara es que los superdotados se caracterizan por tener un mayor autoconcepto académico que el resto de las personas, sin embargo, esto no se extiende al ámbito personal y social. Esta hipótesis puede ser sustentada por el estudio realizado por González, Leal, Segovia y Arancibia (2012) en la población chilena, donde la evidencia empírica muestra que los superdotados poseen un mayor autoconcepto académico que aquellos que poseen un nivel de inteligencia promedio. Sin embargo, no se estudiaron las otras dimensiones del autoconcepto.

De esta forma, dado que existen diversas posturas que se contradicen entre sí, no queda claro si existen semejanzas o diferencias significativas entre el autoconcepto del niño superdotado y el resto de la población en lo que concierne a todas las dimensiones del autoconcepto

(cognitivo, físico, afectivo - emocional y social); tomando en cuenta la dimensión cognitiva como aquella que se refiere a la percepción que se tiene de sí mismo en cuanto a las habilidades intelectuales; la dimensión física, corresponde a la percepción que se tiene a cerca de los rasgos y condición física de sí mismo; la dimensión afectivo-emocional, asociada a la percepción que se tiene en torno a las características emocionales de sí mismo; y por último, la dimensión social correspondiente a la percepción que se tiene en relación a las habilidades sociales.

Haciendo referencia al contexto venezolano, en lo que concierne a la atención de la superdotación, actualmente la Fundación Motores Por la Paz está llevando a cabo un proyecto denominado Órbita CI - 130, el cual opera desde el año 2011 y se encarga de la identificación y asistencia integral de niños y adolescentes con dotación intelectual superior.

En relación a investigaciones en el área, dentro del contexto venezolano existe poco desarrollo en torno a la superdotación, específicamente desde la mirada de la psicología. Ponte (1991) realizó un trabajo de grado para obtener el título de Psicólogo Escolar en la Universidad Central de Venezuela, titulado “Estudio correlacional de la autoestima del niño con dotación intelectual superior y la percepción que sus padres tienen de él”, donde se encontró que a través del Inventario de Autoestima de Coopersmith los niños superdotados muestran un “nivel medio de autoestima”, con una tendencia a ser optimistas, expresivos, capaces de aceptar la crítica, dependientes de la aceptación social y con una posición activa ante los encuentros sociales, buscando aprobación. Asimismo, se halló que los padres tienden a tener un nivel alto en la percepción sus hijos. De esta forma, se evidenció que existe una alta correlación entre la autoestima que presentan los niños con dotación intelectual superior y la percepción que sus padres tienen de ellos.

Marín y Hellmund (2014) realizaron una investigación como trabajo de grado para obtener el título de Lic. en Psicología en la Universidad Metropolitana, donde se contrastó la inteligencia emocional y autoestima en niños y adolescentes con Coeficiente Intelectual igual o superior a 120 y aquellos que presentan un Coeficiente Intelectual Promedio (90-110); hallando que no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, en relación a las puntuaciones generales en las variables de autoestima e inteligencia emocional. Sin embargo, es importante tomar en cuenta las diferencias que existen entre la autoestima y el autoconcepto, puesto que el autoconcepto concierne a las creencias personales que presentan los individuos acerca de sus propias características (Bermúdez et al. 2003), siendo un concepto que se relaciona a la percepción de rasgos específicos; mientras que la autoestima es unidimensional, y corresponde a una evaluación emocional del concepto de sí mismo (Rosenberg, citado en Ramos 2008), por lo que se trata de una valoración global. En este sentido, el autoconcepto tiene un valor descriptivo acerca de nuestras características, mientras que la autoestima, corresponde al juicio valorativo que realizamos de esos rasgos o características que definimos como parte de nosotros mismos.

Por otro lado, la mayoría de las investigaciones que se encontraron en Venezuela dentro del campo de la superdotación, están orientadas desde el ámbito de la Educación. De esta forma, se hallan investigaciones como las de Carmiani, Chamello y Losito (1987) titulada “La Educación del Niño con Dotación Superior”, donde se describe cómo es la educación de los niños con Capacidad Intelectual Superior; Arcay y Aveledo (1988) “Entrenamiento de las Funciones Cognoscitivas de Planificación y Comparación en Niños Preescolares y Escolares con Dotación Superior”, donde se pretendió conocer la posibilidad de desarrollar las funciones cognoscitivas de planificación y comparación en niños y niñas que presentaban un alto nivel de desempeño intelectual; la de Hoz y Nisi (1995) que tenía como objetivo observar las oportunidades de desarrollo de niños con superdotación

integrados en aulas regulares; y, un proyecto presentado por Hidalgo y Ball (2000) titulado “Propuesta de capacitación docente para detectar y estimular a niños con Dotación Superior desde primer grado de básica hasta cuarto grado de básica” (Citados en Paván y Oteyza, 1999).

En este sentido, se evidencia poca información empírica en el área emocional de los niños y adolescentes venezolanos con dotación superior, específicamente en lo que respecta al autoconcepto en todas sus dimensiones y sus principales dificultades emocionales.

## **I.2 Pregunta de Investigación**

Con base en todo lo antes expuesto, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre el Autoconcepto y los Indicadores Emocionales del Dibujo de la Figura Humana de los niños con Coeficiente Intelectual muy Superior ( $CI \geq 130$ ) y aquellos que se ubican dentro de la categoría Promedio ( $CI 85 - 115$ )?

## **I.3 Objetivos de la Investigación**

### **I.3.1 Objetivo General**

Comparar el Autoconcepto y los Indicadores Emocionales del Dibujo de la Figura Humana de los niños con Inteligencia Muy Superior ( $CI \geq 130$ ) pertenecientes al proyecto Órbita  $CI > 130$  y los niños con Inteligencia Promedio ( $CI 85 - 115$ ).

### **I.3.1 Objetivos Específicos**

Describir el Autoconcepto de los niños con Inteligencia Muy Superior e Inteligencia Promedio en cuatro dimensiones: Físico, Cognitivo, Afectivo - Emocional y Social, considerando las imágenes sociales significativas

(padre, madre, profesores, compañeros), por medio de la Escala de Concepto de Sí Mismo de Rodríguez (1980, adaptada por Cano, 1998).

Identificar la proporción de aparición de Indicadores Emocionales en los niños con Inteligencia Muy Superior e Inteligencia Promedio, a partir del Test de la Figura Humana de Elizabeth Koppitz.

Establecer semejanzas y diferencias entre el Autoconcepto y los Indicadores Emocionales de los niños con Inteligencia Muy Superior del Proyecto Órbita CI - 130, y el grupo de niños con Inteligencia Promedio.

#### **I.4 Justificación de la Investigación**

Ayudar a nuestros niños y jóvenes a desarrollar un buen autoconcepto es una de las tareas más importantes de los padres de familia o de las personas que estén como responsables de su educación y cuidado en general. El niño con buen autoconcepto tiene muchas probabilidades de ser un adulto feliz y exitoso, un autoconcepto positivo es un factor importante en el ajuste emocional y social, dando como resultado personas resilientes, capaces de aprender de sus experiencias y encarar los problemas como lo que son. Por otra parte, un autoconcepto negativo produce un comportamiento inseguro y desconfiado ante el mundo (Ramírez, 2012, p.3).

Las emociones en conjunto con el autoconcepto, juegan un papel muy importante en el ser humano, ya que es a partir de estas que las personas tienen contacto con el mundo que le rodea, se mentalizan un lugar en ello y en consecuencia, van desarrollando su personalidad y la forma de percibir las experiencias y su entorno social. Asimismo, estos constructos inciden directamente en la interpretación que hace el ser humano a la hora de definir ¿Cómo se siente? ¿Cómo piensa? ¿Cómo se relaciona con los demás? y, en definitiva, ¿Cómo se comporta? (Clemes y Bean, 1996)

Los éxitos y fracasos, la satisfacción de sí mismo, el bienestar psíquico y el conjunto de relaciones sociales, radican en gran parte, en el autoconcepto y las emociones que cada persona haya desarrollado, es por

ello, que adquiere gran importancia el conocer, estudiar y trabajar dichos aspectos, puesto que favorecen el sentido de la propia identidad, constituyen un marco de referencia desde el que se interpreta la realidad externa y las propias experiencias, influyen en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuyen a la salud y al equilibrio psíquico (Roa, 2013).

Tomando como referencia lo anteriormente planteado, surge una incógnita que nos lleva a reflexionar acerca de ¿por qué es importante estudiar el Autoconcepto y los Indicadores Emocionales del Dibujo de la Figura Humana en los niños con Inteligencia Muy Superior del Proyecto Órbita CI 130, y las semejanzas y diferencias que existen en estos aspectos con los niños que poseen un nivel de Inteligencia Promedio?

Según la Fundación Motores Por la Paz “un enorme porcentaje de niños superdotados fracasa escolarmente porque aprenden y comprenden de una manera diferente a los demás” (2015, párr. 1). Aunado a esto, se ha detectado que parte de esta problemática encontrada en esta población, pudiera estar asociada con el autoconcepto y las dificultades emocionales que estos van desarrollando. Sin embargo, debido a los escasos estudios en Venezuela, con relación al área emocional de las personas superdotadas, se presentan dificultades en la identificación, atención y oportunidades necesarias para esta población, dejando a un lado lo importante que pudiera ser el aprovechamiento del talento de estos niños, como contribución para el desarrollo del país en distintas áreas.

En el mismo orden de ideas, en Venezuela existen diversas instituciones orientadas a la atención de niños con necesidades especiales. Sin embargo, actualmente sólo el Proyecto Órbita CI - 130, ha tomado la iniciativa de brindar atención a aquellos que presentan una mayor capacidad intelectual. Dicho proyecto cuenta con una plataforma completa de identificación, diagnóstico, tutoría y asistencia integral para niños y adolescentes con alto Coeficiente Intelectual. En este sentido, realizar

investigaciones en torno a la emocionalidad y autoconcepto del niño y adolescente con Inteligencia Muy Superior adquiere gran importancia, debido a que contribuyen con el proyecto en el aporte de datos empíricos relevantes que permitan indagar profundamente acerca de sus verdaderas necesidades psicológicas, y así orientar la asistencia y atención de estos niños, desarrollando y evaluando estrategias adecuadas como talleres, actividades de manejo e inteligencia emocional, apoyo psicoterapéutico, entre otras; puesto que las emociones subyacen a todos los constructos psicológicos, así como también a los procesos cognoscitivos que intervienen en la inteligencia, por consiguiente, se deben manejar y atender en conjunto con las habilidades intelectuales, con el fin de poder potenciar su talentos en forma óptima.

Por otra parte, según Patti, Brackett, Marc, Ferrándiz, & Ferrando (2011), a través del tiempo se han generado creencias y mitos erróneos acerca de las características de las personas con Dotación Intelectual Superior. Estas creencias, pueden ocasionar dificultades en el niño para relacionarse adecuadamente con el medio que le rodea, puesto que, en su mayoría no le comprenden, generando como consecuencia que se establezcan altos niveles de presión, provocando así un desequilibrio emocional que pudiera interferir en el desenvolvimiento positivo de esta población. Por consiguiente, surge el interés de estudiar la presencia de los indicadores emocionales del DFH, que sugieran rasgos asociados a la introversión/extraversión, agresividad, seguridad/inseguridad, impulsividad, ansiedad, entre otros, en estos niños; con la finalidad de aportar información empírica que permita clarificar dichas creencias y mitos.

En el campo de la superdotación, los estudios en torno al área emocional son escasos. Según Neihart (1999, citado en Peñas, 2006), existen dos posturas en relación a la emocionalidad del niño con Inteligencia Superior. Por un lado, aquella que señala que los niños superdotados presentan un mayor ajuste psicológico que aquellos que no son

superdotados, desarrollando una gran comprensión de sí mismos y de los demás, por su gran capacidad cognitiva. Y, por otro lado, una segunda postura que expone que los niños superdotados son más propensos a presentar problemas de ajuste psicológico en comparación a aquellos que no son superdotados, puesto que son más vulnerables a los problemas de adaptación, presentando así una predisposición a problemas de índole emocional y social. De igual forma, Hoge y Renzulli (1991, citado en Pérez, Domínguez y Díaz, 1998) señalan que los estudios relacionados al autoconcepto de los superdotados, evidencian que estas personas presentan puntuaciones superiores en el autoconcepto general, en comparación a sus pares no superdotados.

Tomando en cuenta todo lo mencionado anteriormente, se observa la importancia de estudiar el autoconcepto haciendo énfasis en las cuatro dimensiones (cognitivo, físico, afectivo - emocional y social), tanto de los niños con Capacidad Intelectual Muy Superior, como en niños con un nivel de Inteligencia Promedio, y contrastar dichos resultados. Estas cuatro dimensiones son explicadas de forma más amplia en el marco teórico. En este sentido, la justificación teórica de esta investigación está basada en su contribución de datos empíricos en torno al Autoconcepto y los Indicadores Emocionales del DFH de los niños superdotados, puesto que además de ser escasas las investigaciones en el área, estas muestran diversas contradicciones en cuanto a las semejanzas y diferencias que existen entre el autoconcepto de las personas Superdotadas y aquellas que presentan un nivel de Inteligencia Promedio.

Asimismo, como consecuencia de la poca contribución empírica que existe en relación a la emocionalidad y el autoconcepto de estos niños, los padres y docentes no poseen las herramientas adecuadas para orientarlos y canalizar tanto su potencial intelectual como sus vivencias emocionales, por lo que identificar sus principales sentimientos y dificultades emocionales y describir cómo es el Autoconcepto contribuiría a generar futuros diseños

de formación y estrategias apropiadas para padres y docentes de niños con Dotación Intelectual Superior. Aunado a esto, también se contribuiría a la profundización del conocimiento sobre este tema en la cultura venezolana, ya que la Superdotación Intelectual es muy poco conocida en Venezuela, y el sistema educativo no se encuentra preparado para enfrentar las necesidades especiales de estos niños. Por lo tanto, mientras más estudios se vayan haciendo en torno a esta temática, mayor será la información que permita ayudar a esta población.

En el mismo orden de ideas, el autoconcepto, la emocionalidad y la inteligencia, son conceptos que se enmarcan dentro del ámbito de la Psicología. En este sentido, el presente estudio aportaría datos de relevancia empírica y teórica tanto para la Psicología Cognitiva, Clínica y Educativa, ampliando el repertorio de estudios orientados al área emocional en el campo de la superdotación.

Por otro lado, en relación a la factibilidad del estudio, tanto las autoras como la tutora de la investigación forman parte del equipo del Proyecto Órbita CI - 130, lo que permitió tener fácil acceso a la muestra.

Finalmente, se espera que esta tesis motive a otros investigadores a realizar futuros estudios dentro del campo de la superdotación, para ampliar los conocimientos en torno a esta área dentro de la Psicología y generar una mayor atención en aquellas personas con Dotación Intelectual Superior, a fin de potenciar sus capacidades y contribuir a su bienestar emocional y social.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### II.1 Inteligencia

#### *II.1.1 Evolución histórica de las definiciones de inteligencia*

La inteligencia ha sido definida al transcurrir los años desde diferentes enfoques y concepciones. Muchos han sido los autores que se han encargado de estudiar el constructo de la inteligencia, el cual ha ido evolucionando en el tiempo y cada vez ha ido incorporando mayores características a su definición, que han permitido ampliar la mirada en torno a su conceptualización.

Ardila (2011) describe algunas definiciones de diversos autores empezando por Ebbinghaus quien definió en 1885 que la inteligencia es la capacidad de adaptarse a nuevas situaciones. Posteriormente, Alfred Binet destacó que la inteligencia es un conjunto de cualidades formales como la memoria, la percepción, la atención y el intelecto. La inteligencia según este autor, se caracteriza por comprensión, invención, dirección y censura.

Por su parte Galton (1869) fue uno de los primeros científicos en interesarse por la inteligencia y la definió con base en las capacidades sensoriales que permiten diferenciar a los individuos, considerando este constructo como una amplitud general superior que explica el conjunto de aptitudes especiales que posee cada individuo. Spearman en 1904 (citado en Ortíz, 1999) introdujo el concepto de inteligencia en términos de dos factores: un factor general g que corresponde a una capacidad intelectual general, única, y unos factores específicos, explicando que la inteligencia está compuesta por componentes que permiten determinar el funcionamiento de la misma. Del mismo modo, Burt en 1949 sugirió que “la mente humana puede entenderse como una aptitud cognitiva general innata pero estructurada en niveles jerárquicos de cada vez menor complejidad”

(citado en Ortíz. 1999 p. 3). Burt propuso esta concepción de la inteligencia basándose en que esta podía ser de carácter genética y hereditaria.

Sumado a lo antes expuesto, Piaget (1967) planteó que la inteligencia es “el estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden senso-motor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio” (p. 21). Asimismo, Wechsler (1944) explicó la inteligencia como “la capacidad del individuo para actuar de manera propositiva, pensar en forma racional y afrontar de modo eficiente su ambiente” (p. 3).

Posteriormente se fue cambiando la visión de la inteligencia incorporando aspectos distintos a las teorías clásicas. Sternberg (1985) fue uno de los teóricos que rompió los paradigmas sobre las concepciones que existían en torno a la inteligencia, definiéndola con base en tres categorías: habilidades analíticas, creativas y prácticas. Por su parte, Salovey y Mayer en 1990 integraron un aspecto afectivo al funcionamiento intelectual denominado inteligencia emocional, este enfoque fue adoptado por Goleman (1999) y fue definida como la capacidad para comprender y manejar los sentimientos propios, y al mismo tiempo entender los de los otros.

Por otro lado, Howard Gardner (1983) ha sido uno de los teóricos que ha profundizado y ampliado la mirada de la inteligencia, siendo su teoría muy aplicada en la actualidad. Este autor expone que la inteligencia no es un elemento único, ya que presenta múltiples aspectos que funcionan de forma separada, pero que pueden complementarse entre sí. Del mismo modo, propone que este constructo está relacionado con la capacidad para solventar problemas o realizar producciones que pueden ser valoradas en determinadas culturas, señalando que existen varios tipos de inteligencia: lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, intrapersonal, interpersonal o social, corporal-cenestésica, naturalista y existencial.

Finalmente, como se ha podido observar, al transcurrir los años la definición de inteligencia ha variado y se han ido incorporando nuevos elementos, debido a que ha pasado de ser un constructo caracterizado por ser unitario, a una concepción más amplia, en la cual se incorpora una visión integral del mismo, considerando que está influenciado por diferentes aspectos y funciones cognitivas que lo complementan y forman una globalidad de la inteligencia. Por lo tanto, tomando en cuenta los aportes anteriormente descritos y adoptando el estado de los conocimientos actuales, se puede definir dicho constructo como:

Un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos específicos ni con habilidades específicas sino que se trata de habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas. (Ardila, 2011, p. 100).

### *II.1.2 Tipos de Inteligencia*

La inteligencia fluida y cristalizada ha sido estudiada desde el siglo XX. Cattell fue el primero en realizar esta clasificación y propuso que la inteligencia no era una construcción unitaria, sino que asume dos posiciones a las que denominó Gf y Gc, que corresponden a la inteligencia fluida y cristalizada respectivamente (Johnson y Bouchard, 2005).

#### *II.1.2.1 Inteligencia Fluida*

Cattell describió la inteligencia con base en los conocimientos previamente adquiridos, se enfoca hacia los componentes no verbales y se relaciona con las operaciones mentales que realizan las personas para adquirir un nuevo aprendizaje (Waltz, 2006).

De la misma forma, Shaffer (2005) describe que la inteligencia fluida alcanza su máximo umbral en los primeros 20 años y tiende a disminuir en

paralelo con el envejecimiento y deterioro de las neuronas. Dicha característica alude a la relación que tiene este tipo de inteligencia con los aspectos neurofisiológicos y bases genéticas.

#### II.1.2.2 Inteligencia Cristalizada

La inteligencia cristalizada es aquella que se basa en el tipo de capacidades necesarias para resolver los problemas más complejos del día a día, se le suele relacionar con el sentido común y se desarrolla a partir de las experiencias culturales y educativas. Es importante destacar que este tipo de inteligencia tiende a evolucionar con el aumento de la edad a medida que se va adquiriendo experiencia (Waltz, 2006). Asimismo, Shaffer (2005) explicó que la inteligencia cristalizada tiene un factor socioeducativo que influye en su desarrollo, que permite que las capacidades intelectuales evolucionen durante todo el ciclo vital a partir de las experiencias y la motivación de las personas para continuar adquiriendo aprendizajes.

Lo anteriormente expuesto, además de considerarse como tipos de inteligencia, pudiera tomarse en cuenta como dimensiones o aspectos que complementan y forman la globalidad de la inteligencia, debido a que los procesos cognitivos que subyacen a estos tipos de inteligencia forman la gran gama de elementos que interfieren en el funcionamiento de dicho constructo, y que a su vez, permiten seguir manteniendo una visión multidimensional de la misma.

En línea con lo anterior, a continuación se mencionan las diferentes teorías, que dieron paso a la visión actual de la inteligencia, siendo esto importante para fines de este estudio, debido a que permite ampliar y profundizar la comprensión de los diversos aspectos que explican la inteligencia, tales como: su medición, el componente biológico y emocional, entre otras.

### *II.1.3 Teorías de la Inteligencia*

#### II.1.3.1 Teorías psicométricas

Las teorías psicométricas se enfocan en la medición de la inteligencia por medio de pruebas o test, utilizando la técnica estadística del análisis factorial. Donoso y Villamizar (2013) exponen que una de las primeras teorías psicométricas fue propuesta por Alfred Binet, quien creó la primera prueba de inteligencia con la finalidad de identificar las diferencias existentes en la capacidad cognitiva de las personas. Su teoría propone que la inteligencia es un proceso psicológico superior capaz de ser sometida a medición, y explicó que una persona que se acerque a resultados esperados para su edad y contexto cultural debía ser considerada como inteligente. Asimismo, Binet identificó en sus pruebas la edad mental, la cual era una de las variables para medir la inteligencia.

A partir de la teoría antes descrita, Wechsler (1944) desarrolla una batería de pruebas para la evaluación de la inteligencia, basándose en una concepción más amplia del funcionamiento intelectual, ya que logró comprobar que las pruebas de inteligencia existentes para ese entonces eran poco adecuadas para la valoración clínica. De esta forma, incluyó cuatro índices (Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptual, Velocidad de Procesamiento y Memoria de Trabajo) que conforman la inteligencia global y que miden procesos cognitivos que intervienen en su funcionamiento, basándose en que existen diversos factores que intervienen en dicho constructo y que suelen ser de carácter intelectual (memoria, vocabulario etc) y no intelectual (motivación, perseverancia, emociones, personalidad).

Spearman propuso la teoría de los dos factores, donde explica que toda la actividad intelectual incluye un factor general, el cual denominó G, y un factor específico, el cual definió como S, donde se pueden atribuir las

diversidades entre los individuos a partir de las diferencias en su factor general. Del mismo modo, Burt y Vernon propusieron un modelo jerárquico en el cual extendieron la teoría de Spearman, agregándole unos factores de grupo a los factores G y S. Los factores de grupo mayor son los que miden algunas pruebas, mientras que los factores de grupo menor son aquellos que las pruebas particulares miden cuando se aplican en cualquier ocasión. Por último, están los factores específicos que se miden en pruebas particulares (Gross, 2004).

Por su parte, Guilford (1967) en su teoría de la estructura del intelecto, rechaza la existencia de un factor general de inteligencia y lo clasificó en tres dimensiones (contenido, operaciones y productos). De igual forma identificó 5 tipos de operaciones, 5 tipo de contenidos y 6 de productos que al multiplicarlos reflejan un total de 150 capacidades distintas.

Posteriormente, en 1987 Catell identificó dos dimensiones generales, las cuales llamó inteligencia fluida e inteligencia cristalizada. Dichas dimensiones fueron propuestas a partir de su trabajo con el análisis factorial (Donoso y Villamizar, 2013).

A partir de lo antes expuesto, es importante destacar que la teoría psicométrica ha proporcionado un gran aporte para conocer el funcionamiento de la inteligencia, a través de la medición, la cual es utilizado en la presente investigación, tomando como referencia el aporte de las escalas de autores como David Wechsler, las cuales fueron usadas para identificar a aquellos niños con un Coeficiente Intelectual Superior. Aunado a esto, los instrumentos que parten de la teoría de dicho autor son los más utilizados actualmente, debido a la concepción multifactorial que manejan y a la precisión de los puntajes arrojados.

### II.1.3.2 Teorías Biológicas

De acuerdo con Donoso y Villamizar (2013), la inteligencia se ha estudiado con base en aspectos como tamaño del cerebro, herencia, raza, potenciales evocados cerebrales, entre otros. Asimismo, estos autores describen que las investigaciones biológicas de la inteligencia suponen que cuando una persona realiza una operación intelectual, activa una serie de procesos psicológicos y mecanismos que se relacionan con el funcionamiento cerebral.

Estos mismos autores mencionan la teoría de Galton sobre la inteligencia como parte de este grupo de teorías biológicas, la cual propone que la inteligencia “es un proceso mental superior, cuantificable, variable de una persona a otra y transferible por la herencia” (p. 413). Asimismo, Galton creía que la inteligencia podía estimarse a partir de la evaluación cuantitativa de diversas funciones sensoriales y motoras (Donoso y Villamizar, 2013). Por su parte, Eysenck propuso una teoría sobre la inteligencia basada en el tiempo de reacción y los potenciales evocados relacionados con la eficiencia neuronal, donde explica que la inteligencia se encuentra en el córtex cerebral y funciona a través de la velocidad mental, la cual es producto de la rapidez de transmisión de los impulsos nerviosos y la precisión del funcionamiento de las redes neuronales, que permite procesar la información de forma eficiente para dar respuestas rápidas y precisas sin ningún tipo de error (Martín, 2007).

### II.1.3.3 Teorías del Desarrollo Cognitivo

Jean Piaget ha sido uno de los teóricos más importantes en la actualidad, ya que su teoría sobre el desarrollo cognitivo aún sigue vigente y es una forma de explicar cómo va evolucionando la inteligencia en las primeras etapas del ciclo vital. Piaget (1967), consideraba que en la inteligencia participaban las funciones elementales (mecanismos sensorio-

motores, percepción, etc) con la finalidad de estructurar el equilibrio entre el organismo y el medio externo, a partir de los procesos de adaptación y acomodación. Dicho equilibrio se va desarrollando de forma gradual a partir del nacimiento, atravesando cuatro estadios: sensorio-motor, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales. Este autor considera que el acto que engloba la inteligencia también se ve influenciado por la afectividad, por medio de reguladores energéticos internos (interés, esfuerzo, etc) y reguladores energéticos externos (valor de las soluciones buscadas y de los objetos a los que se dirige la búsqueda).

Por otra parte, Vygotsky formuló su teoría del desarrollo cognitivo con base en la interacción del individuo y el contexto, exponiendo que la inteligencia se va desarrollando a través de la maduración biológica y la historia cultural. Dichos factores se interrelacionan y son producto del aprendizaje logrado a través de la mediación de pares y mayores, que apoyan y estimulan su comprensión y destreza para utilizar los instrumentos culturales (Donoso y Villamizar, 2013).

#### II.1.3.4 Teoría Triárquica de la Inteligencia

En 1983 Sternberg propuso la Teoría Triárquica de la Inteligencia, la cual describe en función de: el mundo externo, el mundo interno y la interacción entre estos dos. A partir de allí diferencia 3 dimensiones básicas de la inteligencia: El contexto, la experiencia y los componentes que la integran. En este sentido, concibe la inteligencia como “una actividad mental dirigida hacia la adaptación intencionada, selección y formación de medios del mundo real relevantes para la vida de uno” (Sternberg, 1985, p. 45).

La dimensión contextual, relaciona la inteligencia con la capacidad para adaptarse al medio externo a través de tres procesos: adaptación (acoplamiento entre el organismo y su medio), selección (seleccionar un medio alternativo ante imposibilidad de adaptación) y configuración del

medio (en caso de no seleccionar un medio alternativo se intenta transformar el medio con el propósito de mejorar el ajuste). Por su parte, la dimensión experiencial describe que la inteligencia es una función que depende de dos habilidades: la habilidad para enfrentarse a nuevos tipos de tarea y exigencias situacionales, y la habilidad de automatizar la elaboración de la información por medio de los recursos cognitivos, para afrontar con éxito la tarea. Finalmente, la dimensión componencial es el núcleo de la propuesta de Sternberg, ya que explica los mecanismos mentales que subyacen al funcionamiento intelectual. Esta dimensión se encarga de traducir las sensaciones en representaciones conceptuales, para luego manipular estas representaciones con diferentes propósitos y ordenar la ejecución de una respuesta a partir de alguna de ellas (Sternberg, 1985).

#### II.1.3.5 Teoría de las Inteligencias Múltiples

Howard Gardner (1983) considera que la inteligencia no es única, sino que se divide en varias y tiende a manifestarse dependiendo de las condiciones, demandas y oportunidades del entorno. Para este teórico:

Las competencias intelectuales, relevantes dentro de un contexto cultural, deben satisfacer un doble criterio: Me parece que una competencia intelectual humana debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas –permitiendo al individuo resolver los problemas genuinos o las dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo– y también debe dominar la potencia para encontrar o crear problemas –estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento– (1983, p. 96).

Con base en su concepción de las competencias intelectuales, Gardner identificó en primer lugar siete inteligencias: Inteligencia lingüística (habilidad para manejar de forma adecuada el lenguaje oral y escrito), Inteligencia lógico-matemática (capacidad para deducir principios matemáticos, realizar operaciones, analizar problemas de manera lógica y realizar investigaciones científicas), Inteligencia musical (habilidad para interpretar y realizar arreglos musicales), Inteligencia cenestésico-corporal

(uso del cuerpo para resolver problemas), Inteligencia espacial (capacidad para reconocer y manejar pautas en espacios grandes o pequeños), Inteligencia interpersonal (capacidad para comprender las emociones y motivaciones de los demás, y de esa forma trabajar de manera eficaz con ellos) e Inteligencia intrapersonal (capacidad para comprenderse a sí mismo). Posteriormente, incorpora otras inteligencias: inteligencia naturalista (capacidad para conocer el mundo natural, así como el talento para cuidar e interactuar con los seres vivos) y la inteligencia espiritual o existencial (capacidad para situarse con ciertas características existenciales de la condición humana, como los significados de vida y muerte) (Gardner, 2007).

En contraste con el presente estudio, dicha teoría permite explicar los diferentes factores que intervienen en el funcionamiento intelectual, los cuales no sólo se abocan a los procesos cognitivos, sino también a componentes de carácter emocional y adaptativo, lo que permite inferir que la inteligencia se ve influida por diversos factores inherentes al ser humano y viceversa, permitiendo esto plantear la premisa de que la capacidad intelectual puede ser una variable que diferencie la formación del concepto de sí mismo y de determinados indicadores emocionales de la muestra.

#### II.1.3.6 Teoría de la Inteligencia Emocional

Los primeros teóricos en utilizar el término de inteligencia emocional fueron Salovey y Mayer (1990), a la que definieron como aquella que:

Relaciona la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones, relaciona también la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan el pensamiento, también la habilidad para entender emoción y conocimiento emocional y la habilidad para regular emociones que promuevan el crecimiento emocional e intelectual (p. 10).

Estos autores, identificaron cinco capacidades que integran la inteligencia emocional: Reconocer las propias emociones, saber manejarlas,

utilizar el potencial existente, ser capaz de sobreponerse a las frustraciones o fracasos, tener confianza en uno mismo, saber ponerse en el lugar de los demás y la facilidad para establecer relaciones interpersonales.

Por su parte, Goleman (1999), siguiendo los supuestos de Salovey y Mayer, describe que la inteligencia emocional es importante para el ajuste personal, el éxito en las relaciones personales y el rendimiento en el trabajo. Este autor destaca cinco elementos determinantes del desarrollo de la inteligencia emocional: la conciencia emocional (ser consciente de uno mismo), el autocontrol (manejar ampliamente los propios sentimientos), la motivación (ser aplicado, ser constante, perseverante y tener resistencia ante las frustraciones), la empatía (capacidad de ponerse en el lugar del otro) y la habilidad social (entender y orientarse hacia los demás).

#### II.1.3.7 Teoría del Cerebro Triuno

Elaine De Beauport, en el año 2008, desarrolla la Teoría del Cerebro Triuno, la cual se basa en la concepción de que el cerebro se encuentra dividido en tres estructuras: la neo-corteza (la racional, asociativa, espacial visual y auditiva, e intuitiva), el sistema límbico (inteligencia afectiva, los estados de ánimo y la motivación) y el cerebro reptil (conformación de las costumbres, rutinas y hábitos humanos). Dichas estructuras tienen funciones diferentes, sin embargo, funcionan integralmente y se comunican entre sí (Donoso y Villamizar, 2013).

#### *II.1.4 Coeficiente Intelectual*

Según Ortiz (1999) desde que se iniciaron las investigaciones en las formas de medir la inteligencia, se han tomado en cuenta las variables de edad cronológica de la persona de acuerdo con la edad mental, las cuales forman parte del cálculo del puntaje propuesto por William Stern, denominado Coeficiente Intelectual. Dicho puntaje se obtiene a través de la fórmula compuesta por la edad mental dividida entre la edad cronológica en

meses y multiplicado por 100. La distribución del Coeficiente Intelectual representa la curva normal, de esta forma, una persona con un CI menor a 85 se considera por debajo de lo normal, y una persona con más de 115 se considera por encima de lo normal. Wechsler definió el Coeficiente Intelectual como una medida de la inteligencia que permanece constante a lo largo de la vida y que permite pronosticar el desarrollo futuro de una persona (Cornejo, 2003). De acuerdo con Gross (2004), el Coeficiente intelectual es una medida estadística precisa de la inteligencia, y pruebas como las de Wechsler utilizan el CI de desviación, el cual se basa en expresar el puntaje en términos de en qué tantas desviaciones estándar se encuentra la puntuación del examinado, por encima o por debajo de la media. Del mismo modo, el CI no es la expresión absoluta de toda la capacidad intelectual del individuo, sino que sólo permite tener una noción en relación a si una persona es más o menos inteligente que otras.

#### II.1.4.1 Coeficiente Intelectual Promedio y Muy Superior

De acuerdo con las puntuaciones de CI, un puntaje que se encuentre en el rango de 80-115 es considerado como un Coeficiente Intelectual Promedio, lo que significa que la persona se encuentra dentro de lo esperado según la media o el grupo de su edad (Fernández, 2011).

Asimismo, según este autor, cuando el Coeficiente Intelectual es igual o mayor a 130 se habla de una Inteligencia Superior al resto de la población. Fernández (2011) señala que actualmente se calcula que la Sobredotación Intelectual forma parte de alrededor de un 2% de la población.

De lo anterior, para efectos de este estudio, es conveniente resaltar la importancia de comprender la medición de la inteligencia, para lograr distinguir los niveles de la misma, la cual permite clasificar a la muestra estudiada en las categorías de Inteligencia Muy Superior y Promedio, y a su vez, lograr tener indicios de cómo es el funcionamiento de los procesos

cognitivos que subyacen a dicho constructo, para obtener una visión global del comportamiento de esta variable en cada una de las personas estudiadas.

Por consiguiente, considerando que un Coeficiente Intelectual Muy Superior forma parte de las características que explican el concepto de Superdotación, el cual pertenece a las variables centrales de esta investigación, a continuación se describirán los elementos teóricos fundamentales de dicho constructo.

## **II.2 Superdotación**

### *II.2.1 Definiciones de Superdotación*

Superdotado (de súper = sobre, por encima; dotado = provisto naturalmente de determinadas cualidades) es un término utilizado para referirse a una aptitud de inteligencia general y creatividad que está por encima de lo que es normal (Sánchez, 2003, p. 12).

Las definiciones de superdotación, pueden dividirse en dos grandes categorías, aquellas que están basadas en las capacidades intelectuales y las que además de la capacidad intelectual incluyen otras combinaciones de habilidades.

Terman (1959, citado en Valadez, Betancourt y Zavala, 2012), fue el representante más destacado en la conceptualización de la superdotación basada en la capacidad intelectual. Para este autor, el superdotado era aquel individuo que poseía un CI elevado, considerando que el alto nivel de inteligencia estaba determinado por la genética y que era relativamente estable en el tiempo.

Clarke (2003) señala que se considera superdotada a aquella persona que posee un Coeficiente Intelectual alto. Sin embargo, para este autor el CI

no es un dato suficiente para definir a un superdotado. De esta forma, existe otro grupo de definiciones que considera diversas dimensiones que forman parte del concepto de inteligencia. Tannebaum (1997) define la superdotación como “el potencial de los niños y jóvenes para llegar a lograr realizaciones críticamente aclamadas o productos ejemplares en diferentes esferas de la actividad humana: moral, física, emocional, social, intelectual o estética” (citado en Valadez et. al, 2012, p. 28).

Alonso y Benito (2004) señalan que la superdotación es un concepto utilizado para denominar a un alto nivel de inteligencia y muestra un avanzado desarrollo de las funciones cerebrales. Este desarrollo puede expresarse a través de niveles altos en relación a las habilidades de cognición, aptitud académica, creatividad, liderazgo, habilidades personales e interpersonales, intuición e innovación, artes visuales y artísticas.

Por otra parte, el término de superdotación intelectual, representa el punto de partida de la presente investigación, debido a que esta es una forma de denominar a los niños pertenecientes al grupo de Inteligencia Muy Superior que conforman la muestra de estudio. Así mismo, según la experiencia con estos niños, los elementos que integran este constructo forman la causa principal que generó la interrogante de la investigación, la cual se refiere a los Indicadores Emocionales y al Autoconcepto que describe a los niños que se encuentran a la derecha de la curva normal y que según ciertos enfoques los diferencia del resto de los niños que se encuentran en el punto medio de la curva normal con respecto a la inteligencia.

### *II.2.2 Diferenciación con otros términos*

A lo largo del tiempo se han utilizado diversos términos en el campo de la superdotación. Sin embargo, muchos de ellos no remiten al mismo significado, por lo que es importante hacer una diferenciación.

Entendemos por talento de acuerdo con Gagné, Robinson, Passow y Feldhusen (1995) “aquella persona que muestra posibilidades de adquirir un alto dominio en áreas como música, artes gráficas, deporte, entre otras” (Citado en Alonso y Benito, 2004, p. 20). En la actualidad, se define a los niños con talento como aquellos que muestran habilidades específicas en áreas puntuales. En este sentido, se puede hablar de talento matemático, verbal, académico, motor, social, artístico, musical, creativo, entre otros (MEC, 2000, citado en Valadez et. al, 2012). Por consiguiente, el término ‘talento’ está limitado a un rendimiento superior en un área específica, lo que puede representar una variabilidad y depende más del valor social otorgado a ese talento, las oportunidades que se le presenten al niño para obtener una preparación especializada y la propia dedicación en esa área (Alonso y Benito, 2004).

También es importante diferenciar el término ‘superdotado’ de la ‘precocidad’, la cual implica un desarrollo temprano en cualquier área, es decir, un desarrollo avanzado en comparación a su grupo de pares. La mayoría de los niños superdotados suelen ser precoces en una o diversas áreas del desarrollo (lenguaje, control de esfínteres, nivel psicomotor, entre otras). Sin embargo, el ser precoz no implica un mayor nivel de inteligencia, puesto que puede haber niños que mantengan un desarrollo dentro de lo esperado para su edad en la primera infancia, y posteriormente alcanzan un nivel muy alto de inteligencia (Alonso y Benito, 1996).

Por otro lado, los niños índigo son aquellos que poseen características especiales y una Inteligencia Superior. Sin embargo, el fenómeno es abordado desde una perspectiva más espiritual, religiosa y parapsicológica, destacando que son niños muy sabios que fueron enviados con la misión de cambiar al mundo. De esta forma, se caracterizan por tener una inteligencia espiritual muy fuerte, considerándose que pueden desarrollar poderes sanadores y paranormales (Gutierrez, 2012).

### *II.2.3 Características cognitivas de las personas superdotadas*

Los superdotados se distinguen por la precocidad de su espabilamiento, su viveza mental y su gran deseo de comprender. A menudo tienden a buscar una complicación detrás de las preguntas que se les plantean y de los problemas que tienen que resolver en el colegio. Su curiosidad es claramente más viva y con frecuencia más diversificada que la de los demás niños. Les gusta abordar problemas difíciles y plantear preguntas generales, es decir, de naturaleza metafísica. (Clarke, 2003, p. 19).

Según Sánchez (2003) el niño superdotado es diferente en comportamientos y actitudes cognitivas, suele ser muy activo en sus primeros años de vida, demostrando un gran interés por el entorno. Asimismo, el 80% de los padres de los casos que han sido examinados, han señalado que estos niños duermen muy poco en comparación al resto de los niños. Es por esta razón que muchas veces suelen confundirse con el Trastorno Por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), sin embargo, es un error hacer esta consideración, puesto que estos niños suelen presentar una gran atención o selección de los estímulos, fundamental para el aprendizaje.

Este mismo autor, indica que la mayoría de los niños superdotados hablan muy tempranamente, suelen realizar muchas preguntas, leen con precocidad, se caracterizan por mantener un gran perfeccionismo y necesidad de exactitud, y poseen un pensamiento rápido.

Aunado a esto, Clarke (2003) expone que los niños superdotados generalmente poseen una memoria excepcional. Asimismo, se caracterizan por su imaginación creadora y su inventiva.

## *II.2.4 Superdotación en Venezuela*

### II.2.4.1 Evolución histórica de la atención a la Inteligencia Superior.

Históricamente, en Venezuela la atención educativa de las personas con talento comenzó a tener apertura a partir de los años 40 por medio del Decanato de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, buscando despertar el interés por el desarrollo del talento y crear conciencia sobre la importancia de su desarrollo. En este sentido, se hizo un llamado hacia instituciones públicas y privadas para que brindaran su apoyo dentro de los distintos ámbitos, y poder establecer instituciones especiales dedicadas a la atención de esta población (Alvaray, 1978; citado en Núñez, Chávez, Fernández y García, 1997).

Por otro lado, el Decanato de Estudios del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC) dio paso a una serie de programas de reclutamiento, de estudiantes que evidenciaran potencialidades en torno a la investigación científica. De esta forma, se acudió a los liceos y universidades del país, con el fin de encaminarlos profesionalmente hacia el campo de la investigación científica (Alvaray, 1978, citado en Núñez et. al. 1997).

En el año 1968 el Instituto Venezolano de Educación Personalizada desarrolló un programa de atención y enriquecimiento de niños con alto Coeficiente Intelectual (Alvaray, 1978, citado en Núñez et. al 1997).

Según este mismo autor, en 1970 el Ministerio de Educación comienza a mostrar interés por el campo de la superdotación, el cual se evidencia en la publicación “Aportes a la Reforma Educativa”, donde además de destacar la igualdad efectiva en las oportunidades de educación, se expone que el desarrollo de la superdotación debería ser competencia del Área de Educación Especial del Ministerio de Educación.

Posteriormente, en el año 1972 surge el Instituto de Asesoramiento Educativo (INDASE), el cual tenía como finalidad “aplicar una serie de métodos para lograr el desarrollo de los estudiantes talentosos, así como también, estimular otras instituciones privadas y públicas y, poder así, facilitar la promoción de estos métodos a un gran número de personas” (Núñez et al, 1997, p. 8). Asimismo, en el año 1973 el Ministerio de Educación crea el Instituto “Dr. José Francisco Torrealba”, donde se inició formalmente una mayor atención en el campo de la Educación Especial, creando una propuesta denominada “El Rescate del Talento”, donde se desarrolló un programa de atención a la población escolar con alta capacidad intelectual por medio del potenciamiento de áreas tanto académicas como complementarias.

En 1976, la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación elabora el documento “Conceptualización y Política de la Educación Especial en Venezuela”:

El cual refiere que la Educación Especial es un área de la educación general y, además establece que dentro de la Educación Especial, un área de atención es el Talento Superior. Señala además, que la educación especial se enmarca en un modelo psicopedagógico de atención integral, con un enfoque bio-psico-social, que proporciona atención diferenciada e individualizada, a través de métodos y recursos especializados, a personas con necesidades especiales, dentro de las cuales se encuentran consideradas las personas con Talento Superior (Núñez et al. 1997, p. 9).

En 1983 surge una institución sin fines de lucro denominada “Vértice”, perteneciente al sector privado, desarrollando un programa de enriquecimiento dirigido a niños entre 5 y 12 años, que tenía como objetivo principal fomentar el desarrollo integral en el área intelectual y socio afectiva de los niños con Dotación Superior (Núñez et al., 1997).

Según Núñez et al. (1997) uno de los elementos más críticos en la historia de la atención educativa de las personas con Talento o Dotación

Intelectual Superior, es que no se ha consolidado de forma estable una política educativa que vaya dirigida a esta población, donde exista el apoyo tanto de los sectores gubernamentales como los no gubernamentales.

Actualmente, la Fundación Motores por la Paz mantiene en desarrollo el Programa Órbita CI – 130, estableciendo “una plataforma de búsqueda, selección, tutoría y asistencia integral a niños y jóvenes con un Coeficiente Intelectual superior a 130, para proporcionarles las condiciones óptimas necesarias para desplegar sus habilidades a plenitud” (Fundación Motores por la Paz, 2013, párr. 1).

Con base en lo antes expuesto, se puede observar que en Venezuela no se ha prologando el interés y atención especializada para los niños con superdotación. Asimismo, este grupo entra en la categoría de personas con necesidades especiales, por esta razón la institución antes descrita se ha propuesto como misión generar estrategias que logren cubrir las necesidades de dicho grupo. De esta forma, se hace esencial la importancia de estudiar todos los elementos que influyen en el adecuado desarrollo de estos niños, siendo este uno de los puntos de partida que incentivaron la realización de la presente investigación.

#### II.2.4.2 Órbita CI – 130

El programa Órbita CI – 130 es una iniciativa de la Fundación Motores por la Paz, que nace en 2011 por la preocupación en el desarrollo adecuado del potencial de los niños, adolescentes y jóvenes con Dotación Intelectual Superior, y tiene como objetivo principal “identificar y apoyar talentos superiores en niños, adolescentes y jóvenes de la población venezolana”. (Fundación Motores por la Paz, 2015, párr. 1). Asimismo, tiene como objetivos específicos:

1. Identificar, de un conjunto de postulantes, aquellos niños, adolescentes y jóvenes con coeficiente intelectual mayor o igual a 130 según los estándares internacionales.

2. Desarrollar un perfil psicosocial y familiar de los seleccionados para diseñar el mapa de necesidades.
3. Procurar con recursos propios o a través de entidades públicas o privadas, las asistencias requeridas por estos talentos superiores.
4. Difundir en la población la información relativa a las capacidades intelectuales superiores, con la finalidad de facilitar a familiares y docentes, la identificación de talentos. (Fundación Motores por la Paz, 2015, párr. 2).

El equipo ejecutivo del programa está conformado por Gerardo García, quien es el Presidente; Jorge Portilla, quien desempeña el rol de Director; y Mirángel García, la Coordinadora General. Asimismo, se cuenta con colaboradores, voluntarios, y con un equipo de psicólogos, que fortalecen el desarrollo del proyecto. De esta forma, Órbita CI – 130 cuenta con una plataforma completa de: Identificación, diagnóstico, Tutoría y Asistencia Integral a niños, adolescentes y jóvenes con un Coeficiente Intelectual (CI) superior a 130 (Fundación Motores por la Paz, 2015).

Los inicios de este programa remontan a partir de un viaje realizado hacia la Región de Los Andes a fin de llevar a cabo una investigación concerniente a la Fundación Motores por la Paz. En dicho viaje observaron un hallazgo que motivó las ideas iniciales del programa:

Nos encontramos con un niño de 8 años que tenía una biblioteca en su cuarto y una nevera pequeña donde tenía muestras de cultivos de bacterias de los sembradíos cercanos a su casa, también hacia dibujos de lo que observaba en un insipiente microscopio. A partir de esta experiencia, reconozco y veo una potencialidad del proyecto, y cuando regreso a Caracas planteo que esto es un nicho a estudiar. Empezamos a reunir un equipo y a investigar sobre el tema, a buscar sobre superdotación por referencia urbana, y luego nos fuimos a instancias internacionales: Inglaterra, Instituto Mesa, España y Estados Unidos. Luego revisamos la bibliografía de Binet y todo lo que es la inteligencia y aterrizamos en el Test de Raven para discriminar a estos niños, y lo validamos con unos psicólogos de la Universidad Metropolitana en Venezuela para utilizarlo (Comunicación Personal, Gerardo García, presidente del Proyecto Orbita CI - 130, 28 de Octubre de 2015).

La primera jornada para la selección de postulantes al proyecto, se realizó el 22 de septiembre de 2012 en el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC), donde se contó con la asistencia de 44 niños y jóvenes, de los cuales 15 aprobaron el proceso, cumpliendo con el perfil de Coeficiente Intelectual Superior a 130, pasando a integrarse al programa (Fundación Motores por la Paz, 2013). La coordinación de las evaluaciones psicológicas está a cargo de la Lic. Patricia Zavarce, asistida por la Lic. Daniela Feijoo. Asimismo, los evaluadores son alumnos cursantes de la carrera de Psicología en la Universidad Metropolitana, los cuales han aprobado con calificaciones sobresalientes la asignatura 'Evaluación Cognitiva'.

Según la información suministrada por el presidente de la Fundación, Gerardo García (Comunicación Personal, 28 de Octubre de 2015), el proceso de selección se realiza a través de las siguientes fases:

*Fase Inicial:* Se realiza una convocatoria a nivel nacional, utilizando los medios de comunicación (radio, periódicos y avisos publicitarios), donde se solicitan niños y adolescentes entre 5 y 19 años de edad que cumplan con la mayoría de los siguientes requisitos: Saber contar hasta el 10 con uso lógico del número antes de los 3 años, adquisición temprana del lenguaje verbal y fluido, reconocimiento temprano de los colores, adquisición de la lectura antes de los 4 años, dominio de alguna capacidad o habilidad especial (por ejemplo, alto dominio en matemáticas, química, etc). Posteriormente, los representantes contactan al programa por correo electrónico o vía telefónica, donde se realiza un sondeo para verificar los requisitos antes descritos.

*Fase de Evaluación Masiva:* Se convocan a 200 niños y adolescentes a nivel nacional que hayan aprobado la primera fase, a una jornada de selección masiva que se realiza en el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC). En esta jornada se aplica el Test de Matrices Progresivas de Raven según el intervalo de edades correspondiente, seleccionando a

aquellos que se ubiquen en un percentil por encima de 95, con la finalidad de ubicarse en la categoría de postulantes al proyecto.

*Fase de Evaluación Cognitiva:* Los niños seleccionados de la jornada, ingresan a un proceso de evaluación intelectual completa de forma individual, en el cual se aplican las Escalas Wechsler de Inteligencia, dependiendo de la edad correspondiente, con la finalidad de medir su Coeficiente Intelectual (CI) de forma exhaustiva, y determinar si resultan seleccionados para ingresar al proyecto, tomando como criterio obtener un  $CI \geq 130$ .

*Fase de Evaluación Socioemocional:* Posteriormente, a los niños seleccionados se le suministran una serie de pruebas psicológicas (Test de la Figura Humana, Test de la Persona Bajo la Lluvia, Test Gestáltico Visomotor de Bender y Test de la Familia de Corman, con el objetivo de determinar el perfil socioemocional de cada niño, a modo de poder aportar elementos importantes que permitan diseñar un programa personalizado de tutorías, que posibilite un adecuado desarrollo de su potencial.

*Fase de Ingreso a los Beneficios del Proyecto:* Una vez realizada las evaluaciones, los niños y adolescentes entran al programa de asistencia o tutorías. Estas tutorías y asistencias dependen de la necesidad del niño o adolescente:

“Hay niños que se inclinan hacia ciertas áreas como la matemática o la robótica, entonces se les ofrece una respuesta académica a partir de las tutorías. Existen otros niños que no se inclinan hacia un área definida pero sabemos que tienen la superdotación, sin embargo, se percibe que necesitan habilidades sociales y se les ofrece asistencia, un ejemplo de esto es que actualmente hay un grupo de 9 niños en estas condiciones, y trabajamos a partir de la pintura para lograr canalizarlos” (Comunicación personal, Gerardo García, Presidente del Proyecto Orbita CI - 130, 28 de Octubre de 2015).

Actualmente la Fundación ofrece un programa de tutorías en las áreas de: Matemática, Robótica, Epistemología y Lógica. Asimismo, están trabajando en el desarrollo de tutorías dirigidas a las áreas de: Historia, latín y griego. Dichas tutorías están estructuradas según el ciclo escolar, y su plan de estudios se basa en objetivos cumplidos (ejemplo: en las tutorías de matemática van desde la noción del número hasta cálculo avanzado). Es importante resaltar que la única tutoría que cuenta con una estructura definida y una funcionalidad adecuada es la del área de matemática. De igual forma, la tutoría robótica es la próxima en desarrollarse con una sólida funcionalidad: se inició una tutoría en robótica conformada por jóvenes entre 12 y 19 años que en su mayoría están estudiando en la universidad (áreas de: física, química, medicina, programación etc); los cuales trabajan y cooperan desde sus áreas de especialización, y se trazaron un proyecto que pretende lanzar un objeto al espacio en un lapso de 2 años.

En relación a las asistencias psicológicas, se ofrece psicoterapia individual y orientación para padres, estas se basan en las necesidades socioemocionales que tengan los niños y adolescentes, las cuales se canalizan además a través de la pintura y talleres continuos que se realizan en el Banco del Libro, orientados a trabajar temas como la creatividad, trabajo en equipo, inteligencia emocional y autoestima. Adicionalmente, se brindan talleres para los padres y docentes de los niños y adolescentes que conforman el proyecto.

Aunado a esto, es importante destacar que los niños y adolescentes que reciben una respuesta a sus necesidades a partir de las tutorías y asistencias, muestran una evolución positiva: “Cuando ingresan al programa se han observado fallas graves, una de ellas es que asisten al colegio sólo por obligación, y cuando reciben la respuesta mejoran. Por ejemplo, en matemática empiezan a aprender cálculo avanzado de forma progresiva; en un año, un niño de 8 años puede aprender la teoría de conjuntos de números, y en función de esta tutoría entonces también se trabajan otras

competencias como el trabajo cooperativo, métodos de estudios, uso de tecnología” (Comunicación Personal, Gerardo García, Presidente del Proyecto Orbita CI - 130, 28 de Octubre de 2015).

Por otro lado, se espera que los participantes reciban tutorías y asesorías hasta los 19 años de edad, y posteriormente, puedan seguir apoyando por iniciativa propia al proyecto a través de la figura de facilitadores. De esta forma, el objetivo es que al culminar su estadía en Órbita, puedan impartir las tutorías correspondientes según el área de especialización que tenga cada uno. Actualmente, existen 2 integrantes de 17 años de edad realizando un Doctorado en Matemática en Brasil; siendo unos de los primeros participantes que se identificaron (Comunicación Personal, Gerardo García, 28 de Octubre de 2015).

“Órbita CI-130 apunta a lograr que este tipo de niños y adolescentes puedan integrarse plenamente en el hogar, en la escuela y en la sociedad, a la vez que desarrollan plenamente su potencial a través del entendimiento y la aceptación de sus diferencias, ventajas y desventajas, en un marco de seguridad, independencia y estabilidad emocional, con la esperanza de garantizar su crecimiento personal e intelectual”. (Fundación Motores por la Paz, 2013, párr. 1).

En línea con lo anterior, es importante que se realicen investigaciones sobre la población que conforma el Proyecto Órbita CI-130, a fin de contar con respaldo empírico que permita desarrollar una comprensión exhaustiva de los aspectos que influyen en el funcionamiento de estas personas, para mejorar la atención y crear estrategias factibles que ayuden a cubrir sus necesidades.

Ahora bien, tomando en cuenta que el Autoconcepto es uno de los aspectos más importantes que influye en el desarrollo emocional del ser humano, se describirán más adelante los principales contenidos teóricos que conciernen al mismo, debido a que además, forma parte del grupo de variables que se pretende estudiar en esta investigación.

## **II.3 Autoconcepto**

### *II.3.1 Evolución Histórica de los Enfoques Teóricos del Autoconcepto*

A partir del siglo XX, se han venido realizando múltiples investigaciones acerca del autoconcepto, resaltando la importancia de este constructo dentro del ámbito de la psicología. Según Cazalla y Molero (2013), al principio el autoconcepto era considerado como un constructo unidimensional, basándose en la idea de que las percepciones de sí mismo forman un todo indivisible y global, por lo que para poder entender el autoconcepto había que evaluar esa visión general. Posteriormente surgió una nueva concepción, la cual es la más utilizada en la actualidad, y se enfoca en la multidimensionalidad, destacando que el autoconcepto está estructurado por distintos dominios (académico, personal, social y físico).

#### **II.3.1.1 Enfoques Teóricos Unidimensionales**

Coopersmith en 1967 (Citado en Véliz, 2010), argumentó que el autoconcepto era una construcción unidimensional, ya que existía un factor general que dominaba las posibles dimensiones, atribuyendo que este argumento podría ser diferenciado adecuadamente y debía ser el centro del estudio. Asimismo, creó el inventario de Self-Esteem donde medía el autoconcepto de forma unidimensional, logrando establecer que:

Los niños y preadolescentes hacen poca distinción acerca de su mérito en diferentes áreas de experiencia o, si se realizan esas distinciones, se realizan en el contexto de la evaluación general, por lo que lo importante es el mérito general que los niños/as logren construir” (p.41).

#### **II.3.1.2 Enfoques Teóricos Multidimensionales**

Williams James, fue el primer psicólogo que desarrolló la teoría del autoconcepto en 1890, estableciendo las bases para lo que más adelante

serían las teorías multidimensionales, haciendo énfasis en la diferencia del yo con el mí. El yo es el agente conocedor, que piensa y conoce. El mí es el objeto conocido, el objeto sobre el que se piensa, lo que yo soy, esto es, el autoconcepto. A su vez, describió que el autoconcepto estaría dividido en cuatro componentes: el yo-material (el cuerpo y las propiedades materiales), el yo-social (percepciones interiorizadas procedentes de las personas de su entorno), el yo-espiritual (capacidades, rasgos, impulsos y motivaciones propias) y el yo-puro (sentimiento de unidad que cada quien va experimentando a lo largo de su vida y que otorga identidad a los comportamientos y emociones vividas a lo largo de las etapas evolutivas de la persona) (Cazalla y Molero, 2013).

Shavelson, Hubner y Stanton (1976), fueron los primeros en proponer el modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto, basándose en la descripción del mismo en función de categorías que van desde las más particulares hasta las más generales. Con base en esto, señalaron una serie de características: Es organizado y estructurado (está integrado por categorías); es multifacético (existen varios tipos de autoconcepto que se forman a partir de experiencias en diferentes áreas); es jerárquico (en la cúspide se encuentra el general, el cual se divide en dos componentes, el académico y el no académico, y cada uno posee sub-áreas más específicas); y tiende a ser estable. Con el desarrollo del individuo, el autoconcepto se va diferenciando, y haciéndose más multifacético.

Asimismo, dichos autores explicaron que el autoconcepto está integrado por cuatro componentes: el académico (Depende del desempeño del alumno y los logros obtenidos en distintas áreas escolares), el social (percepción y valoración de las relaciones con personas significativas), el físico (Percepción sobre la apariencia física: gordo, flaco, etc) y el emocional (percepción que se tiene de sentimientos predominantes). Estos tres últimos se integran dentro del autoconcepto no académico.

A partir de este primer acercamiento hacia una postura multidimensional del autoconcepto, se fueron desarrollando otras teorías siguiendo este enfoque, entre ellas está el Modelo Compensatorio, el cual fue descrito por Winne y Marz en 1981 y apoya la existencia de una faceta general del autoconcepto, en la cual se integran las facetas más específicas (Cazalla y Molero, 2013).

Por su parte, Damon y Hart en 1986 proponen 4 componentes del autoconcepto que se van construyendo a medida que se va avanzando en el ciclo vital. En la etapa infantil predomina el yo físico (valoración de cualidades físicas), luego en la escolaridad primaria predomina el yo activo (conductas y habilidades personales en relación con sus pares), posteriormente en la adolescencia el componente más importante será el yo social (cómo se ve a sí mismo en sus relaciones con los demás), y por último, al finalizar la adolescencia prevalece el yo psicológico (creencias, actitudes, sentimientos y pensamientos) (Fernández, 2005).

Con base en todo lo mencionado, es conveniente destacar que la importancia de tomar como punto de referencia el carácter multidimensional del autoconcepto, radica en que existe una variedad de aspectos que interfieren en la construcción del mismo, por lo que resulta esencial para fines de esta investigación, estudiar las dimensiones que subyacen a la formación del autoconcepto, con el fin de desarrollar una visión exhaustiva del mismo.

Ahora bien, luego de describir los distintos enfoques teóricos que han surgido y su evolución, es importante determinar una definición sobre el Autoconcepto, y cómo se va construyendo este en los individuos.

### *II.3.2 Definiciones y Construcción del Autoconcepto*

El autoconcepto es un proceso psicológico que se ha venido desarrollando desde el siglo pasado. Muchas investigaciones han afirmado y

resaltado la importancia que tiene este constructo, considerándolo fundamental para el desarrollo social, emocional y el bienestar psicológico de las personas.

Según Woolfook (2010), el autoconcepto es un término que es usado de forma equivocada en las conversaciones cotidianas, ya que las personas tienden a referir que los individuos pueden tener un autoconcepto débil o fuerte como si se tratara de niveles de fluidos de automóviles, cuando en realidad, dicho término se refiere a las ideas, sentimientos y actitudes que la gente tiene acerca de sí mismas, las cuales pueden variar de acuerdo a distintas situaciones o fases de la vida.

Por su parte Maldonado (2006), explica que el autoconcepto va construyéndose a lo largo del ciclo vital y se inicia en los dos primeros años de vida, siendo este influenciado por las percepciones, sentimientos y valoraciones de sí mismo, que se van creando en función de las experiencias y la valoración por parte del otro (familiares, amigos, profesores, etc). Asimismo, dichas percepciones forman una totalidad de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, que la persona reconoce como descriptivos de sí mismo y de su identidad.

Sumado a lo expuesto anteriormente, Maldonado (2006) expone que el autoconcepto tiene un desarrollo evolutivo con dimensiones propias según las edades. En los primeros años la interacción del bebé con el medio interno y externo le permite crear una primera imagen corporal diferenciando entre el yo y no yo. Asimismo, las relaciones sociales y afectivas que va formando le permiten ir estructurando otras imágenes como la sensación de ser querido y valorado. Posteriormente, durante los años preescolares:

El autoconcepto se define primariamente por la experiencia del niño y por las conductas y actitudes parentales. La aparición del lenguaje y de la función simbólica preconceptual de esta etapa, permite al niño adquirir un conocimiento de sí mismo basado en la acción y en la representación (p. 34).

Alrededor de los 7 años, el autoconcepto del niño cambia el foco hacia las competencias de sí mismo en relación con el otro, es decir, qué hacen ellos y qué hacen otros niños. Posteriormente en la etapa escolar, el niño va desplazando el locus físico de la percepción de sí mismo hacia un locus psicológico, puesto que, va desde su aspecto y características físicas, hacia construir una percepción a partir de sus experiencias, y empieza a tomar en cuenta la imagen que tienen los demás sobre sí mismo. También suelen desplazar el foco de la autopercepción desde las cosas que hace, hacia las cosas en las que es bueno. Por último, en la adolescencia, la maduración física y la búsqueda de la propia identidad permiten que el adolescente se identifique como diferente a los demás, así como también permite que vaya haciendo frecuentes reformulaciones de su propio concepto hasta cristalizar de una forma relativamente estable y segura. Sin embargo, es importante destacar que el autoconcepto varía hasta el final del ciclo vital, puesto que este pudiera estar sujeto a los cambios y circunstancias de la vida (Maldonado, 2006).

En otro orden de ideas, el autoconcepto también ha sido definido en función de la personalidad, puesto que es uno de los componentes esenciales en la construcción de la personalidad integral. Desde esta perspectiva, dicho componente se entiende como la imagen que se tiene de sí mismo, la cual se determina a partir de la forma que tiene el individuo de razonar la información interna y externa, así como la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad (González, Núñez, Glez y García, 1997).

Otras definiciones del autoconcepto, se basan en las creencias e ideas que el individuo atribuye como parte de sí mismo. Dichas creencias van a condicionar su conducta, puesto que cada persona actúa según sus pensamientos e ideales, es decir, si una persona cree firmemente en su capacidad para ganar dinero o para vencer en la vida, va actuar en función de esto, y seguramente sus acciones se verán influidas por conductas

perseverantes y optimistas ante ciertas circunstancias, lo que podría sugerir un autoconcepto positivo, a diferencia de una persona que esté convencida de su incapacidad para triunfar y progresar, haciendo referencia a un autoconcepto negativo. Con base en esto, distintas investigaciones han encontrado que el autoconcepto puede limitar la conducta y éxito de las personas ante diversas situaciones de la vida, por ello se hace énfasis en la importancia del manejo del mismo (Guzmán, 2010).

Por su parte, Sánchez (2010) afirma que el autoconcepto se ha venido estudiando a través de diferentes enfoques y concepciones teóricas, por lo que no existe una definición unánime del mismo. Sin embargo, dichos enfoques han demostrado un punto de similitud entre sí, refiriéndose al carácter multidimensional del mismo, ya que se considera que se construye a partir de varias dimensiones o facetas. Con base en lo anterior, se puede concretar una definición general del autoconcepto haciendo referencia a “la percepción que cada uno tiene de sí mismo, y que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno en donde las personas significativas juegan un papel importante” (Sánchez, 2010, p.4).

Finalmente, los diferentes autores antes mencionados coinciden en que el autoconcepto se va desarrollando a partir de las valoraciones de las principales imágenes sociales y las experiencias de cada ser humano, por lo tanto, se debe resaltar la importancia de tomar en cuenta las percepciones de las principales figuras sociales, debido a que esto permite describir la influencia de dicho factor para determinar la construcción de un concepto de sí mismo positivo o negativo, como se establece en el presente estudio.

### *II.3.3 Dimensiones del Autoconcepto*

Tomando en cuenta el enfoque multidimensional mencionado anteriormente en este capítulo, el autoconcepto se construye a través de una serie de dimensiones que se complementan entre sí, en conjunto con la percepción que generan las figuras sociales sobre el sí mismo. Es por ello,

que no se puede determinar el autoconcepto como un todo global, por lo tanto, se debe comprender cada uno de los dominios, para establecer la coherencia que existen entre los mismos y su influencia en la percepción que desarrolla cada persona de sí misma.

#### II.3.3.1 Autoconcepto Físico

El autoconcepto físico es entendido como una construcción de ideas y percepciones que tiene la persona en cuanto a su realidad corporal, teniendo en cuenta elementos como: rasgos físicos, tamaño y formas del cuerpo. La imagen corporal juega un papel fundamental en la construcción del concepto de sí mismo, y diferenciarlo de la imagen corporal de los demás construye un paso fundamental para la conciencia de sí mismo y la construcción personal (Saura, 1996). Esta dimensión comprende una percepción del aspecto y condición física en relación a la salud y el rendimiento deportivo (García y Musitu, 2005)

Por otro lado, en un estudio realizado en 1988 por Harter, se determinó que el aspecto físico de sí mismo es uno de los que genera un mayor impacto en la autovalía, ya que la apariencia y atractivo físico son elementos que se toman muy en cuenta a la hora de calificarse como una persona competente y capaz. De igual forma, es importante resaltar que esta imagen está muy relacionada e influenciada por las relaciones sociales, las modas, complejos o sentimientos hacia nosotros mismos (Saura, 1996).

#### II.3.3.2 Autoconcepto Cognitivo

Cano (1998), hace referencia a que el dominio cognitivo del autoconcepto se refiere a la evaluación que hace el individuo sobre la percepción que tiene de sus competencias y capacidades intelectuales. Del mismo modo, Cardenal y Fierro (2003) definen esta dimensión como el concepto que tiene la persona acerca de sus conocimientos e información

obtenida mediante la experiencia, centrándose en los procesos de pensamientos y conductas por comprender el mundo.

Por su parte, Martínez et. al (2012), hacen referencia al autoconcepto como la percepción de sí mismo basada en las competencias en situaciones que generen aprendizaje (como el ámbito académico), donde el individuo evalúa su rendimiento e inteligencia en comparación a los demás (Cardenal y Fierro, 2003).

#### II.3.3.3 Autoconcepto Afectivo – Emocional

Cano (1998) señala que el autoconcepto afectivo-emocional es la evaluación que hace el individuo de la percepción que tiene sobre su estado emocional y sus respuestas a determinadas situaciones.

Por su parte, García y Musitu (2005) refieren que dicha dimensión está vinculada a las experiencias del individuo y el estado emocional que se forma con base en dichas experiencias. Del mismo modo, explican que el individuo tiende a formar una percepción de sí mismo tomando en cuenta las principales emociones que experimenta con frecuencia (soy alegre, soy irritable, etc).

#### II.3.3.4 Autoconcepto Social

La dimensión social del autoconcepto ha sido definida como la evaluación que hace el individuo sobre la percepción que tiene de sus competencias y habilidades en las relaciones sociales (Cano, 1998). De igual forma, se toma en cuenta si las relaciones con los demás son exitosas o no, ya que esto también formará parte de la construcción del concepto de sí mismo en esta dimensión (Martínez et. al, 2012).

En el mismo orden de ideas, en cuanto a las cualidades y habilidades sociales, el individuo atribuye mucha importancia a cómo se va a mostrar ante los demás (si quiere mostrarse alegre, amigable, cariñoso, etc), puesto que esto le permitirá establecer un bienestar psicosocial en conjunto con una aceptación por parte de las personas que le rodean. Dichas habilidades son la base para que la persona pueda insertarse y desenvolverse en un ambiente social (García y Musitu, 2005).

Ahora bien, tomando en cuenta que los indicadores emocionales es otro de los constructos que pretende ahondarse en esta investigación y serán identificados a través del Dibujo de la Figura Humana de Elizabeth Koppitz, a continuación se describen los postulados teóricos bajo los que trabajan las técnicas proyectivas.

## **II.4 Técnicas Proyectivas**

### *II.4.1 Reseña Histórica y Definiciones de las Técnicas Proyectivas*

Las pruebas proyectivas tienen su origen en el espíritu de rebelión en torno a los datos normativos en los que se venía enfocando la evaluación de la personalidad y en el intento de los investigadores por transformar este patrón diseñado para la investigación de las uniformidades, y orientar el estudio de la personalidad a características específicas con numerosas variables, donde se pone en juego la individualidad y otras características que proporcionan información de gran utilidad (Cohen y Swerdlin, 2006).

Fue Lawrence Frank en 1939, quien utilizó el término 'Técnicas Proyectivas' por primera vez para describir aquellos procesos de evaluación psicológica a través de los cuales los individuos proyectan sus necesidades y sentimientos internos en estímulos no estructurados y flexibles. Estos estímulos corresponden a tareas o elementos en los que se le pide al sujeto

que describa, complete, narre una historia o proporcione respuesta ante una situación no estructurada (Aiken, 2003).

El mayor incremento en el uso de las técnicas proyectivas tuvo lugar entre 1940 y 1960, donde la postura psicoanalítica generó gran influencia en el estudio de la personalidad, siendo las pruebas más empleadas por los profesionales (Aiken, 2003). En este sentido, como inversa a los métodos de evaluación de la personalidad que apuntaban a una visión del individuo desde una perspectiva normativa, basada en las estadísticas, las técnicas proyectivas fueron los instrumentos más utilizados en la época de 1940 y 1960, por enfocarse en la persona desde una perspectiva clínica, evaluando de forma individual, la forma en la que los sujetos proyectan sus necesidades y deseos internos sobre un estímulo ambiguo (Cohen y Swerdlink, 2006). Sin embargo, a partir de 1960, luego del declive que hubo en torno al psicoanálisis, comenzaron a surgir diferentes críticas en relación a los resultados obtenidos en las investigaciones donde fueron empleadas estas pruebas; pero a pesar de las críticas metodológicas y psicométricas que se le han hecho, se siguen empleando estas pruebas en numerosas investigaciones, además de brindar información importante a la hora de elaborar psicodiagnósticos (Polaino-Lorente y Martínez, 2003).

La hipótesis proyectiva propone que ante estímulos no estructurados, los individuos proporcionan una estructura basada en sus propios sentimientos, deseos, impulsos, conflictos y formas de percibir y responder, tanto de forma consciente como inconsciente. De esta forma, las técnicas proyectivas son métodos utilizados para evaluar la personalidad, en los cuales se elaboran hipótesis del perfil del individuo en torno a su desempeño en tareas que involucran proporcionar cierta estructura a estímulos incompletos (Cohen y Swerdlik, 2006).

## *II.4.2 Dibujo de la Figura Humana*

“Una prueba de dibujo puede ser definida como un método proyectivo de evaluación de la personalidad que implica la producción de un dibujo por parte del evaluado el cual se analiza en base a su contenido y otras variables relacionadas” (Cohen y Swerdlink, 2006, p. 397). En este sentido, se considera que aspectos particulares del dibujo, son indicadores de ciertas características emocionales y de personalidad o condiciones psicopatológicas (Aiken, 1996).

### II.4.2.1 Postulados teóricos

En lo que respecta a los postulados teóricos del Dibujo de la Figura Humana, sobresalen las investigaciones de Florence Goodenough, Karen Machover y Elizabeth Koppitz (Vives, 2005).

#### II.4.2.1.1 Florence Goodenough

La psicóloga estadounidense Florence Goodenough, considera el Dibujo de la Figura Humana como una técnica para medir la inteligencia general por medio de la representación de la figura del hombre. De esta forma, la evaluación de la prueba consiste en computar el número de detalles acertados que presenta la figura realizada, y se convierte el puntaje obtenido en edad mental, para posteriormente ser transformado a Coeficiente Intelectual (Goodenough, 1974).

Florence Goodenough (1974) partió de la siguiente hipótesis de trabajo: “cuando el niño traza la figura humana sobre un papel, no dibuja lo que ve, sino que sabe a su respecto, y, por tanto, no efectúa un trabajo estético sino intelectual” (p. 13). La autora considera que el Dibujo de la Figura Humana no es una expresión de la capacidad artística del niño, sino

de su repertorio conceptual, el cual crece con la edad mental (Goodenough, 1974).

Al medir el valor de un dibujo, se mide el valor de las funciones de asociación, observación analítica, discriminación, memoria de detalles, sentido espacial, juicio, abstracción, coordinación visomanual y adaptabilidad. En su sencillo acto de dibujar la figura de un hombre (de expresar su saber de la Figura Humana), el niño dibujante debe activar diversos recursos mentales: asociar los rasgos gráficos con el objeto real; analizar los componentes del objeto y representar; valorar y seleccionar los elementos característicos; analizar las relaciones espaciales (posición); formular juicios de relaciones cuantitativas (proporcionalidad); abstraer, esto es, reducir y simplificar las partes del objeto en rasgos gráficos; y, en fin, coordinar su trabajo visomanual y adaptar el esquema gráfico a su concepto del objeto representado (Goodenough, 1974, p. 13).

Basada en estos fundamentos, luego de un estudio largo y complejo de miles de colecciones gráficas de niños de 5 a 15 años de diferente sexo, nacionalidad, raza, grado y rendimiento escolar, con las elaboraciones estadísticas correspondientes y rigurosas verificaciones de validez y confiabilidad, Florence Goodenough (1974) desarrolló una escala que contiene rasgos gráficos (ítems), que traducen el repertorio conceptual del niño en lo que concierne acerca de la figura corporal, proporcionando una medida de su edad mental, y por consiguiente, su capacidad intelectual.

#### II.4.2.1.2 Karen Machover.

Basándose en el Dibujo de la Figura Humana y las investigaciones que llevó a cabo Florence Goodenough, Karen Machover desarrolló su propio test adaptándolo a la población adulta, donde incluye la consigna de la segunda figura humana, y considerando que el dibujo es una proyección de la personalidad del individuo (Vives, 2005).

Machover (1949) consideraba que la personalidad no se desarrolla en el vacío, sino que es producto de las experiencias, los pensamientos y sentimientos de un individuo. Asimismo, esta autora expone que los métodos

proyektivos han reflejado en varias ocasiones determinantes profundos y quizás inconscientes de sí mismos, que no han podido ser manifestados por medio de la comunicación directa.

La premisa de trabajo de esta autora se basa en la afirmación de que toda actividad creativa lleva el sello específico de conflicto, el cual presiona a la persona que está creando. Tras una amplia y rigurosa experiencia, Machover (1949) encontró que el DFH refleja una íntima relación entre la figura dibujada y la personalidad del sujeto que elabora el dibujo.

Basada en esta premisa y la experiencia clínica, Machover estableció una serie de indicadores que son expresión de la personalidad de quienes realizan los DFH. De esta forma, lo que cada sujeto dibuja está íntimamente relacionado con sus impulsos, ansiedades, conflictos y compensaciones, las cuales son características de su personalidad (Machover, 1949). “La figura dibujada es en cierto modo una representación o proyección de la propia personalidad y del papel que ésta desempeña en su medio ambiente” (Portuondo, 1979, p. 14).

#### II.4.2.1.3 Elizabeth Koppitz.

Elizabeth Koppitz (1987) se basa en la suposición de que por medio del Dibujo de la Figura Humana el niño muestra tanto una estructura básica como un cierto estilo que es particular en ese niño. En este sentido, la estructura del dibujo comprende su edad y nivel de maduración, mientras que el estilo del dibujo refleja sus actitudes y preocupaciones.

La consigna ambigua de dibujar “una persona entera” parece llevar al niño a mirar dentro de sí mismo y sus propios sentimientos en el intento de capturar la esencia de “una persona”. La persona que un niño conoce mejor es él mismo; su dibujo de una persona se convierte por consiguiente en un retrato de su ser interior, de sus actitudes (p. 21).

Koppitz (1987) desarrolló una escala de interpretación del DFH, basada en ítems evolutivos, los cuales reflejan la edad y el nivel de maduración del niño; e indicadores emocionales, que expresan las ansiedades, preocupaciones y actitudes del niño. De esta forma, la autora seleccionó una lista de signos que parecían dar respuesta a la definición de indicador emocional, los cuales se derivan de las investigaciones realizadas por Machover y Hammer, así como de la experiencia clínica de la autora.

A pesar de que las pruebas proyectivas carecen de una validez psicométrica sólida, estas han sido de gran utilidad en el ámbito clínico, ya que permiten ahondar en aquellos aspectos emocionales que son propios de cada individuo y que no están sujetos a la estandarización. Por consiguiente, se considera que las escalas cuantitativas evalúan de forma muy eficiente el comportamiento de algunas variables en los individuos; sin embargo, en el caso de tratarse de aspectos o conflictos de carácter emocional, estas escalas proporcionan una perspectiva más superficial, y las técnicas proyectivas permiten profundizar y tener una visión de caso por caso. De esta forma, para fines de esta investigación se considera relevante contrastar el enfoque psicométrico con una perspectiva más clínica, puesto que ahondar en ambas visiones da apertura a una concepción integral que permita una mayor comprensión de los seres humanos, tomando en cuenta diversas miradas.

Ahora bien, considerando que los Indicadores Emocionales proporcionados por el Dibujo de la Figura Humana de Koppitz es otra de las variables fundamentales de esta investigación, a continuación se describen cada uno de ellos, así como los rasgos, emociones y sentimientos que subyacen a estos. Adicionalmente, se mencionan las características y emociones según la etapa del desarrollo en la que se encuentran los niños que forman parte de esta investigación, así como aquellas que caracterizan particularmente a los niños superdotados.

## II.5 Indicadores del DFH y Características Emocionales

Para fines de esta investigación, en los niños que conforman la muestra, se analizan los indicadores emocionales proporcionados por el Dibujo de la Figura Humana. Por consiguiente, es fundamental definir este constructo.

Según (Koppitz, 1987), los indicadores emocionales son signos objetivos que reflejan las ansiedades, preocupaciones y actitudes del niño, y que por tanto, difieren de los ítems evolutivos, por lo que no están relacionados con la edad ni el nivel de maduración del mismo. Los indicadores emocionales propuestos por Elizabeth Koppitz y su correspondiente interpretación, son los siguientes:

*La integración pobre de las partes de la figura:* Parece ser reflejo de uno o varios de los siguientes factores: inmadurez por parte del niño, inestabilidad, una personalidad pobremente integrada, coordinación pobre e impulsividad. Es importante destacar que este indicador no es válido antes de los 7 años para los varones y de los 6 años para las niñas, puesto que se estableció que este fenómeno es muy común en los DFH de niños pequeños.

*Sombreado:* Es una manifestación de angustia, y el grado del sombreado refleja la intensidad de la angustia que presenta el niño. Es importante mencionar que al igual que Machover, Koppitz coincide en que este es un indicador normal en los niños pequeños y por ende, no necesariamente implica un problema psicopatológico.

*Sombreado de la cara:* Este indicador es muy inusual en cualquier edad, por lo que es considerado un indicador válido para todos los niños entre 5 y 12 años. Hay dos tipos de sombreado en lo que respecta a la cara, el primero, consiste en el sombreado de la cara entera, el cual se observa en niños seriamente perturbados, siendo un indicador de ansiedad y un concepto muy

pobre de sí mismos; el segundo tipo está reducido únicamente a una parte de la cara (p. ej. La boca, nariz, ojos), y parece reflejar ansiedades específicas a los rasgos que han sido sombreados o a sus funciones.

*Sombreado del cuerpo y/o extremidades:* No se considera un indicador válido en varones menores de 8 años y niñas menores de 9 años. Según la autora, este signo refleja ansiedad por el cuerpo.

*Sombreado de las manos y/o cuello:* El sombreado del cuello parece ser reflejo de esfuerzos por controlar los impulsos, mientras que el sombreado de las manos está relacionado con angustia por alguna actividad real o fantaseada con las manos, como por ejemplo, agresividad. Este no es un indicador emocional válido hasta los 7 años en niñas y hasta los 8 años en varones.

*Grosera asimetría de las extremidades:* Parece estar asociado con coordinación pobre e impulsividad.

*Inclinación de la figura en 15° o más:* Según la autora, este indicador no parece estar asociado con ningún tipo específico de conducta o de síntoma, sino que sugiere una inestabilidad y falta de equilibrio general.

*Figura pequeña:* Parece ser reflejo de inseguridad, retraimiento y depresión.

*Figura grande, de 23 cm o más de altura:* Es un fenómeno común en los niños pequeños, por lo que no adquiere significación clínica hasta los 8 años. A partir de esta edad, este indicador se asocia con expansividad, inmadurez y controles internos deficientes.

*Transparencias:* Según Koppitz, están asociadas con inmadurez, impulsividad y conducta actuadora. Las transparencias de áreas limitadas y

específicas indican ansiedad y preocupación por la región particular del cuerpo revelada por la transparencia.

*Cabeza pequeña:* Parece indicar sentimientos intensos de inadecuación intelectual.

*Ojos bizcos:* Se interpreta como un reflejo de ira y rebeldía. Asimismo, puede significar que no ve al mundo de la misma manera que los demás.

*Dientes:* Son un signo de agresividad, pero debe relacionarse con la presencia de otros indicadores para que sea significativo.

*Brazos cortos:* Parece reflejar una dificultad del niño para conectarse con el mundo circundante y con las otras personas. Puede estar asociado con la tendencia al retraimiento, al encerrarse dentro de sí y a la inhibición de los impulsos.

*Brazos largos:* Están asociados con una inclusión agresiva en el ambiente.

*Brazos pegados a los costados del cuerpo:* Parece que los brazos adheridos al cuerpo reflejan un control interno bastante rígido y una dificultad de conectarse con los demás.

*Manos grandes:* Parecen estar asociadas con la conducta agresiva, pero la razón subyacente de esta agresividad debe analizarse con los resultados de otros test y evaluaciones, por lo que el dibujo por sí mismo no ofrece indicios sobre factores específicos que responden a la naturaleza de la agresividad.

*Manos seccionadas:* Es decir, dibujo de brazos sin manos ni dedos. Refleja sentimientos de inadecuación o de culpa por no lograr actuar correctamente. Sin embargo, por medio del dibujo sólo es posible afirmar que el niño está

preocupado y se siente inadecuado, pero la causa de la preocupación debe determinarse mediante pruebas complementarias.

*Piernas juntas:* Según Koppitz, este indicador emocional parece indicar sobre todo tensión en el niño, y un rígido intento por parte del mismo de controlar sus propios impulsos sexuales.

*Dibujo de los genitales:* Para esta autora, la presencia de genitales o símbolos de los mismos debe ser considerada como un signo de psicopatología seria que implica aguda angustia por el cuerpo y control pobre de los impulsos.

*Monstruos o figuras grotescas:* Koppitz señala que el dibujo de monstruos o figuras grotescas no parece estar asociado con ningún tipo específico de conducta, sino que más bien refleja sentimientos de intensa inadecuación, y un muy pobre concepto de sí mismo.

*Dibujo espontáneo de tres o más figuras:* Según la autora este tipo de DFH siempre está asociado con bajo rendimiento escolar y se encuentra casi exclusivamente en los dibujos de niños de capacidad limitada provenientes de familias grandes y con privación cultural y/o lesionados cerebrales. Asimismo, considera que algunos de los niños que dibujan figuras múltiples carecen de un sentimiento de identidad o de ser una persona.

*Nubes, lluvia y nieve:* Pareciera que las nubes son dibujadas por los niños que no se atreven a golpear a otros y que en cambio dirigen la agresión contra sí mismos. La hipótesis de Koppitz, sostiene que el agregado espontáneo de nubes en un DFH indica que el niño se siente amenazado por el mundo adulto, especialmente por los padres.

*Omisión de ojos:* Es un indicador presente comúnmente en niños aislados socialmente, los cuales según Koppitz, tienden a negar sus problemas, rechazan enfrentar el mundo y escapan a la fantasía.

*Omisión de la nariz:* Está asociada con conducta tímida/retraída y con la ausencia de agresividad manifiesta.

*Omisión de la boca:* Refleja sentimientos de angustia, inseguridad y retraimiento, inclusive resistencia pasiva. Asimismo, este indicador revela o la incapacidad del sujeto o su rechazo a comunicarse con los demás.

*Omisión del cuerpo:* Según Koppitz, este indicador es común en niños de guardería y niños que son todavía inmaduros como los niños de cuatro años. Cuando el niño es más grande y se encuentra en edad escolar, la omisión del cuerpo es invariablemente un signo serio de psicopatología y puede reflejar cualquiera de las siguientes condiciones: inmadurez severa debida a retraso evolutivo, o perturbación emocional con aguda ansiedad por el cuerpo y angustia de castración. Sin embargo, por medio de un solo DFH no es posible establecer cuál de estos factores es la causa de la omisión.

*Omisión de los brazos:* Refleja ansiedad y culpa por conductas socialmente inaceptables que implican los brazos o las manos.

*Omisión de las piernas:* Según las investigaciones realizadas por Koppitz, este indicador parece reflejar intensa angustia e inseguridad.

*Omisión de los pies:* Este indicador no es válido antes de los 7 años en las niñas y antes de los 9 años en los varones. Parece que esta omisión, no está asociada con ningún tipo específico de conducta o síntoma; en cambio, parece reflejar un sentido general de inseguridad y desvalimiento.

*Omisión del cuello:* Koppitz destaca que este indicador emocional no se constituyó clínicamente válido hasta los 9 años para las niñas y los 10 para los varones. Después de esta edad, la omisión del cuello parece estar relacionada con inmadurez, impulsividad y controles internos pobres.

Además de los 30 indicadores emocionales válidos mencionados anteriormente, hay 8 signos señalados por Koppitz (1987), que a pesar de que habían sido considerados originalmente como potenciales indicadores emocionales, posteriormente fueron excluidos, puesto que no pudieron satisfacer los criterios establecidos para los mismos. Estos corresponden a los siguientes indicadores: Cabeza grande, ojos vacíos u ojos que no ven, manos ocultas, figura interrumpida por el borde de la hoja, línea de base o pasto, el sol o la luna, y líneas fragmentadas o esquiciadas.

Ahora bien, luego de esclarecer las características que subyacen a los indicadores propuestos por Elizabeth Koppitz, adquiere gran importancia describir cuáles son las características emocionales según el desarrollo, que se presentan comúnmente en los niños de 8 a 12 años, así como en aquellos que poseen superdotación intelectual.

### *II.5.1 Características del desarrollo emocional en niños de 8 a 12 años*

Según López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (2001) en estas edades lo más habitual es que los niños hayan elaborado los posibles celos intrafamiliares y ya hayan desarrollado sus capacidades de comunicación verbal, ampliando el conocimiento social y mejorando su capacidad de autocontrol. Además, durante esta etapa los niños pasan por un período de largos años, en los que mantienen buenas relaciones con las figuras de apego, sintiéndose seguros, puesto que ya han construido el conocimiento y los sentimientos propios de la representación de los padres como incondicionales y eficaces. Asimismo, según estos mismos autores “el sistema de valores, las normas y las características del funcionamiento

social de los padres es aceptado sin conflicto” (p. 65). En este sentido, este período suele ser el más gratificante y armónico en las relaciones familiares tanto para el niño como para cada uno de los miembros del sistema familiar.

En relación a la socialización, Pérez y Valadez (2010) exponen que:

En esta edad el niño se va uniendo a diferentes grupos, y dentro de éstos, entabla amistades de forma individual. Busca niños con los que pueda compartir intereses e inquietudes, sentimientos y secretos. Los amigos son importantes en este periodo porque hacen que el niño sea menos egocéntrico; es decir, que se preocupe más por el bienestar del otro (p. 20).

En lo que alude a las etapas del desarrollo psicosocial de Erik Erikson los niños de estas edades se encuentran en la etapa de Suficiencia versus Inferioridad. Según (Rodríguez, Carballal y Arce, 2003) en este estadio evolutivo el niño se caracteriza por el desarrollo de:

*Sistemas de representación:* El autoconcepto comienza a tornarse más realista. El desarrollo cognitivo que poseen los niños de estas edades les permite formar más imágenes del yo que son, más amplias y equilibradas que antes.

*Autoestima:* En esta etapa la principal fuente de autoestima es la visión que los niños tienen con respecto a su competencia productiva. Esta capacidad la desarrollan a través de la resolución de la crisis que caracteriza la infancia intermedia, que es la *suficiencia versus inferioridad* (Erikson, 1982, citado en Rodríguez, Carballal y Arce, 2003).

*Desarrollo Emocional:* En estas edades, los niños ya han internalizado sus sentimientos de orgullo y vergüenza, siendo capaces de comprender y controlar mejor sus emociones negativas, incrementando además su capacidad de empatía y comportamiento pro-social.

Además de los aspectos antes descritos, que forman parte de los hitos evolutivos correspondientes a estas edades, es fundamental hacer énfasis en aquellos que caracterizan a los niños superdotados, debido a que como se ha ido mencionando con anterioridad, hay diversos enfoques que sugieren que así como estos niños se diferencian de sus pares en lo que corresponde a sus características cognitivas, también hay aspectos de índole emocional que los hacen distinguir del resto.

### *II.5.2 Características emocionales de los niños superdotados*

Los niños superdotados generalmente presentan dificultad para adaptarse al pensamiento de los demás, una tendencia a la introversión y preocupaciones morales y existenciales precoces (Sánchez, 2003). Según Pérez y Valadez (2010) estos niños tienen un gran sentido de justicia e idealismo que aparece desde edades muy tempranas. De esta forma, suelen mostrar preocupación por los problemas mundiales, sociales y morales, construyen una gran jerarquía de valores y viven de acuerdo a ella, sufriendo y frustrándose cuando los demás no actúan de la forma adecuada.

Clarke (2003) señala que con independencia de las altas habilidades cognitivas que distinguen a los niños superdotados, estos pueden ser estudiantes de bajo rendimiento, puesto que los planes de estudio y los problemas propuestos en clases no despiertan su interés. Como consecuencia, suelen aburrirse en clases, situación que incluso puede llevarles a volverse hiperactivos, indisciplinados o agresivos. De la misma manera, con frecuencia suelen aislarse por el hecho de obtener el aprendizaje de forma más rápida que los demás. En su mayoría, carecen de referentes afectivos y sociales indispensables, y, por su dificultad en las relaciones interpersonales, les cuesta compartir su agudeza y sus problemas. En este sentido, el hecho de que su madurez psicológica y afectiva vaya retrasada en comparación a su nivel de inteligencia, puede desencadenar en un desequilibrio escolar, familiar o social.

Haciendo énfasis en las variables relativas a la socialización, Benito (2003) señala que los niños superdotados mantienen un gran liderazgo, suelen relacionarse con personas mayores y les gusta jugar con niños mayores que ellos, presentando dificultades en la relación con su grupo de pares.

En este mismo orden de ideas, los niños con actitudes sobresalientes generalmente pueden percatarse de que son diferentes a los demás. Por consiguiente, aunque necesitan ser aceptados socialmente y desean pertenecer a los grupos al igual que los demás niños, les es difícil relacionarse con otros. Esta dificultad conlleva a que algunos niños opten por esconder sus habilidades para estar a la par de sus compañeros, esto se convierte en una dificultad más aguda cuando se trata de las niñas (Pérez y Valadez, 2010). Asimismo, según autores, muchas veces el interés tan marcado que muestran los niños por las actividades intelectuales, interfiere en el interés por socializar con otros niños, por lo que prefieren dedicar más tiempo a sus actividades que compartir con otros.

Es interesante percatarse de que a pesar de que estos niños resaltan significativamente ante los demás por sus habilidades cognitivas, los autores anteriormente mencionados coinciden en que su nivel emocional no se encuentra tan altamente desarrollado como sus aspectos intelectuales, y muchas veces pueden verse afectados por esta disincronía con sus pares. Por consiguiente, se considera fundamental aportar datos empíricos que validen o refuten lo referido por estos enfoques teóricos, determinando si verdaderamente existen diferencias entre los aspectos emocionales que caracterizan a estos niños y sus coetáneos.

Ahora bien, luego de definir los principales enfoques teóricos concernientes a las variables de esta investigación, es importante ahondar en los estudios previos que se han realizado en torno a estas áreas. Por consiguiente, a continuación se exponen algunos estudios encontrados tanto

a nivel Internacional como Nacional, que contemplan los constructos antes descritos.

## **II.6 Antecedentes Empíricos**

### *II.6.1 Antecedentes Internacionales*

A nivel internacional, se han realizado algunas investigaciones en torno al área de la superdotación o niños con inteligencia superior y sus características emocionales y psicológicas (incluyendo el autoconcepto).

En el 2000, Luz Pérez y Pilar Domínguez, realizaron un estudio en Madrid titulado “Superdotación y adolescencia: características y necesidades en la comunidad de Madrid”. En dicho estudio se pretendía determinar cuáles eran las principales características emocionales, sociales y de personalidad de adolescentes superdotados y las principales necesidades de intervención en cualquiera de estas áreas. En lo que concierne al autoconcepto, se encontró que no existían diferencias significativas entre el autoconcepto de los superdotados y la población en general.

Posteriormente, en el 2003, McCoach y Siegle realizaron una investigación donde se pretendía explorar las diferencias entre el autoconcepto académico de los estudiantes superdotados y estudiantes no superdotados. Dicha investigación se realizó utilizando técnicas de modelado de ecuaciones estructurales y se concluyó que los estudiantes superdotados tienden a desarrollar un autoconcepto académico más positivo que los estudiantes no superdotados.

María Peñas Fernández en España en el año 2006, realiza una tesis doctoral titulada “Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas”. En esa investigación se tuvo como principal objetivo analizar el ajuste emocional de los adolescentes

superdotados, tomando en cuenta sus emociones, su autoestima y su autoconcepto, relacionando este último con la negación de sus altas capacidades para ajustarse en la sociedad, comparándolos con adolescentes de inteligencia promedio. Asimismo, con este estudio se pretendía comprobar si la superdotación es un factor protector frente a los problemas de ajuste psicológico o, por el contrario, incrementa la vulnerabilidad a padecer problemas psicológicos y distintos niveles de desadaptación. Con base en lo anterior, los resultados de dicha investigación arrojaron que entre las personas superdotadas y el resto de la población no existen diferencias significativas en ajuste psicológico, sin embargo, la autora explica que:

En cuanto a al hecho de considerar la superdotación como un factor de riesgo o de protección frente al bienestar psicológico del individuo superdotado, seguimos pensando que puede convertirse tanto en un factor de protección como de vulnerabilidad ante la presencia de dificultades socioemocionales. Puede ser una fortaleza o recurso para la persona superdotada, pues sus propias características emocionales (empatía, consciencia emocional, responsabilidad social, altruismo, elevado sentido de la justicia y sentido del humor, entre otras) pueden favorecer un mejor manejo del estrés y de los conflictos intra e interpersonales. Sin embargo, la superdotación también puede ser considerada como un factor de riesgo o vulnerabilidad, pues la posibilidad de ser rechazado por el grupo de iguales debido a este atributo ya es en sí misma un riesgo de poder sufrir problemas socio-emocionales en cualquier colectivo. Así, consideramos que el riesgo o vulnerabilidad no está en la superdotación propiamente dicha, sino en la aceptación que de ella hace la sociedad (p. 203).

Recientemente se publicó una investigación realizada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, por María de la Luz González, Daniella Leal, Carolina Segovia y Violeta Arancibia (2012), la cual se titula "Autoconcepto y Talento: Una Relación que Favorece el Logro Académico". Dicho estudio tuvo como principal objetivo estimar la asociación entre el autoconcepto y talento académico en niños que eran considerados con una Inteligencia Muy Superior por sus altas capacidades y desenvolvimiento académico, haciendo uso de un enfoque cuantitativo con un diseño correlacional. A partir de allí se

obtuvo como resultado que existe una asociación entre ambas variables que permite que los alumnos obtengan buenos resultados académicos, destacando que los niños con Inteligencia Superior muestran un autoconcepto académico más positivo que aquellos que poseen un nivel de inteligencia promedio. Del mismo modo, se encontró que en relación a las características socioemocionales de los niños y jóvenes con talentos académicos, se ha observado que estos presentan menos vulnerabilidad emocional ya que sus altas habilidades cognitivas les permiten relacionarse adecuadamente con los estímulos emocionales.

Por otra parte, en lo que concierne a otras investigaciones que corresponden a niños entre 8 y 12 años, se encontró un estudio realizado en la Universidad de Chile para optar al grado de Magíster en Clínica Infanto Juvenil, por Anneliese Dorr (2005) titulado “Estudio comparativo del autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico”. Este estudio trató de replicar una investigación realizada en años anteriores donde se obtuvo como resultados que los niños con un nivel socioeconómico bajo, tendían a tener puntuaciones más bajas en el autoconcepto en comparación a niños de niveles socioeconómicos altos. Con base en lo anterior, el objetivo principal de esta investigación era conocer si en un período de 10 años, el nivel de autoconcepto en dicho estrato habría o no sufrido modificaciones, debido al gran progreso que ha tenido Chile en los últimos años y considerando que “las sociedades son dinámicas y van sufriendo cambios que repercuten en mayor o menor grado sobre la formación de la personalidad” (p. 1). Los resultados de esta investigación arrojaron que se mantienen las diferencias observadas en la pre evaluación, a favor del nivel socioeconómico alto en relación al nivel medio y bajo.

La misma autora antes expuesta, junto a María Elena Gorostegui (2005), realizaron un estudio comparativo donde se pretendía determinar los cambios en el autoconcepto de niños y niñas producidos en un período de 10 años, en relación a los roles de género culturalmente asignados,

encontrándose diferencias entre las observaciones de 1992 y 2003, las cuales indican que las niñas poseen un mejor autoconcepto que los niños, siendo esto opuesto a lo encontrado en 1992, donde se revertían los resultados.

Con respecto a investigaciones donde se hayan estudiado los Indicadores Emocionales proporcionados por el Dibujo de la Figura Humana de Koppitz, se encontró un estudio realizado en Argentina por Barros e Ison (2002) con varones entre 7 y 13 años, que tenía el objetivo de comparar los indicadores emocionales arrojados por esta prueba, entre niños con conductas problema y niños sin conductas problema. Dichas comparaciones también pretendían reflejar las diferencias de maduración conceptual de ambos grupos. Aunado a esto, los resultados arrojaron que los niños sin conductas problemas poseían mayor madurez intelectual que los niños con conducta problema. Asimismo, se halló que los niños con estas conductas puntuaron más de 3 indicadores emocionales en comparación a los otros niños, lo que sugirió que este grupo presenta cierta perturbación emocional.

Finalmente, se encontró otro estudio en Argentina realizado por Brizzio, López, Luchetti y Grillo (2011) que pretendía identificar la frecuencia de aparición de los indicadores emocionales del DFH en los protocolos de niños y niñas que presentan problemática emocional, en edades comprendidas entre 6 y 12 años. Dicho estudio reflejó que los varones consultantes presentan los Indicadores Emocionales de Manos Omitidas y Omisión del Cuello con mayor frecuencia que las mujeres; y, los niños y niñas de menor edad (6 a 8 años) presentan los Indicadores de Omisión de Nariz y Brazos Cortos de forma significativamente más asidua que los mayores (9 a 12 años).

## *II.6.2 Antecedentes Nacionales*

En Venezuela, son escasos los estudios que se han hecho en el área de superdotación desde el enfoque de la psicología. Maria Antonieta Ponte Obregón en 1991 realizó un trabajo de grado para obtener el título de Psicólogo Escolar en la Universidad Central de Venezuela, titulado “Estudio correlacional de la autoestima del niño con dotación intelectual superior y la percepción que sus padres tienen de él”. Los resultados de la investigación arrojaron que por medio del Inventario de Autoestima de Coopersmith los niños superdotados muestran un “nivel medio de autoestima”, con una tendencia a ser optimistas, expresivos, capaces de aceptar la crítica, dependientes de la aceptación social y con una posición activa ante los encuentros sociales, buscando aprobación. Asimismo, se halló que los padres tienden a tener un nivel alto en la percepción sus hijos, y que existe una alta correlación entre la autoestima que presentan los niños con Dotación Intelectual Superior y la percepción que sus padres tienen de ellos.

Bajo un enfoque similar, en el año 2014 Andreina Marín y Mariana Hellmund, realizaron una tesis de grado en la Universidad Metropolitana para obtener el título de Lic. en Psicología, denominada “A la derecha de la curva normal: coeficiente intelectual, inteligencia emocional y autoestima”. En dicha investigación se pretendía comparar la inteligencia emocional y la autoestima en niños y adolescentes con coeficiente intelectual igual o superior a 120 con aquellos que tenían un coeficiente intelectual promedio, obteniendo como resultado que ambos grupos no se diferencian en relación a las variables de estudio; y que la mayoría de los participantes se ubicaron en las categorías de: “adecuada” percepción, regulación y comprensión de las emociones y “alta” autoestima.

Por otra parte, en relación a otros estudios realizados a nivel nacional en niños entre las edades mencionadas que no necesariamente tienen una alta inteligencia, se halló una investigación publicada en la Revista

Extramuros de la Universidad Central de Venezuela, en el año 1998, realizada por Alida Cano de Faroh, la cual fue titulada: Coherencia del Concepto de Sí Mismo en Púberes y Adolescentes. En dicho estudio, se pretendía establecer las diferencias existentes entre el Autoconcepto de dos grupos de sujetos en la etapa de la pubertad y adolescencia temprana. La muestra estuvo conformada por 16 púberes y 16 adolescentes de ambos sexos. Se utilizó la Escala de Concepto de Sí Mismo de Rodríguez (1980) adaptada por la misma autora del estudio para la población venezolana. Finalmente, los resultados arrojaron que los púberes reflejan niveles superiores y mayor coherencia en cuanto a las imágenes sociales y la imagen propia. Asimismo, en ambos grupos las imágenes de los padres fueron más positivas que las imágenes de los profesores y compañeros.

En la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y Deporte. “Manuel Fajardo” de Cuba, se halló un estudio realizado en una muestra de niños venezolanos entre los 7 y 11 años de edad, pertenecientes a la Unidad Educativa de Talento Deportivo de Aragua. Esta investigación fue de carácter descriptiva, y su principal propósito fue realizar un estudio del autoconcepto en niños que realizan actividades deportivas en la institución antes mencionada. Los resultados arrojaron que el 76,6 % de los niños y niñas se ubican en un autoconcepto de nivel medio y bajo. (Álvarez, Pérez y Mesa, 2011).

Finalmente, no se encontraron estudios en Venezuela donde se hayan estudiado los Indicadores Emocionales del Dibujo de la Figura Humana en niños de estas edades.

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **III.1 Tipo de Investigación**

La presente investigación fue llevada a cabo bajo el enfoque cuantitativo, el cual “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 4). En este sentido, se recolectaron datos numéricos sobre el comportamiento de las variables de Autoconcepto e Indicadores Emocionales en niños con Inteligencia Muy Superior e Inteligencia Promedio, para posteriormente realizar el análisis estadístico correspondiente y establecer los patrones de comportamiento de estas variables en los dos grupos de estudio, haciendo referencia a las teorías encontradas.

El estudio tuvo un alcance Descriptivo – Comparativo, descrito por Hernández et al. (2010) como aquel que tiene como meta describir fenómenos, eventos, situaciones o contextos, especificando sus características más importantes. De esta forma, no se pretende establecer relaciones entre las variables, sino realizar mediciones de ellas y describir sus manifestaciones. Asimismo, según lo señalado por Hurtado (2000), un estudio comparativo requiere antes realizar una descripción del fenómeno o situación a estudiar, y posteriormente, pretende determinar las semejanzas y diferencias que existen en la manifestación de este fenómeno en grupos distintos, sin establecer relaciones causales entre las variables. En este sentido, este estudio pretende describir el comportamiento en torno a las variables de Autoconcepto e Indicadores Emocionales en niños con Inteligencia Muy Superior e Inteligencia Promedio, estableciendo semejanzas y diferencias en la manifestación de estos constructos en los dos grupos de estudio, sin establecer relaciones causales entre dichas variables.

### **III.2 Diseño de Investigación**

El diseño de esta investigación es No Experimental - Transversal, puesto que se realizó sin manipular intencionalmente las variables y sólo se observaron en su contexto natural, para posteriormente llevar a cabo los análisis correspondientes (Hernández et al, 2010). En este sentido, el nivel de inteligencia, el autoconcepto y los indicadores emocionales no son variables posibles de manipular y no se tiene control directo sobre ellas. Asimismo, se considera transversal puesto que los datos se recolectaron en un momento único (Hernández et al, 2010).

### **III.3 Población y Muestra**

Para seleccionar la muestra, es necesario definir principalmente la Unidad de Análisis, la cual corresponde a Niños con Inteligencia Muy Superior e Inteligencia Promedio. Una vez definida la Unidad de Análisis debe delimitarse la población, la cual es definida por Hernández et al (2010) como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 174). Para fines de la presente investigación, se trabajó con una población compuesta por niños con un nivel de Inteligencia Muy Superior y niños con un nivel de Inteligencia Promedio. De esta forma, la población del presente estudio que corresponde a niños con Superdotación Intelectual, estuvo compuesta por todos los niños pertenecientes al Proyecto Órbita CI – 130; actualmente, este proyecto cuenta con 40 niños identificados con Dotación Intelectual Superior, en edades comprendidas entre 5 y 19 años, los cuales se encuentran recibiendo tutorías. Por otro lado, la población que corresponde a niños con Inteligencia Promedio, estuvo conformada por todos los niños aspirantes al Proyecto Órbita CI – 130 que obtuvieron un Coeficiente Intelectual Promedio en la jornada de evaluación masiva realizada el día 14 de Noviembre de 2015.

Para efecto de las investigaciones científicas, es necesario utilizar un marco muestral. La muestra es un “subgrupo de la población del cual se recolectarán los datos y debe ser representativa de ésta”. (Hernández et al, 2010, p. 173). El muestreo utilizado para poder llevar a cabo este estudio, fue de tipo No Probabilístico, puesto que la elección de los individuos que conforman la muestra no depende de la probabilidad, sino de las características de la investigación. Asimismo, es una muestra por Conveniencia, porque se trabajó con los casos disponibles a los cuales se tuvo acceso (Hernández et al, 2010). En este sentido, la muestra fue seleccionada con base en las características establecidas por las investigadoras, las cuales corresponden al Coeficiente Intelectual y a la Edad Cronológica, trabajando con aquellos niños que cumplen con los criterios de selección. Por consiguiente, estuvo conformada por 20 niños entre 8 y 12 años de edad, los cuales fueron divididos en dos grupos: 10 niños con Inteligencia Muy Superior pertenecientes al Proyecto Órbita CI 130 y 10 niños con Inteligencia Promedio.

Finalmente, es importante mencionar que el intervalo de edad para la muestra de estudio fue establecido conforme a las características y datos técnicos de los instrumentos de medición que fueron utilizados. Asimismo, la Superdotación Intelectual sólo corresponde al 2% de la población general, y dentro del Proyecto Órbita sólo 10/40 niños cumplían con el criterio de edad cronológica establecida, por lo que estos aspectos disminuyeron el tamaño de la muestra.

### **III.4 Variables de Estudio**

#### *III.4.1 Inteligencia*

Definición Constitutiva: “Capacidad del individuo para actuar de manera propositiva, pensar en forma racional y afrontar de modo eficiente su ambiente” (Wechsler, 1944, p. 3).

Definición Operacional: La inteligencia expresada por el CI, es una variable de tipo Cuantitativo, De Intervalo y Discreta, la cual se define operacionalmente por medio del puntaje percentil obtenido en el Test de Matrices Progresivas de Raven, y a través del CI total reflejado en la Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (Wisc-IV), considerando una Inteligencia Muy Superior en quienes obtuvieron un CI  $\geq 130$ , y una Inteligencia Promedio para los que se ubican entre el percentil 25 y 75 en el Test de Raven.

Considerando que el Test de Raven arroja datos en percentiles, a continuación se presenta la transformación de estos a Coeficiente Intelectual:

**Tabla 1. Conversión de Percentiles a Coeficiente Intelectual.**

<b>Percentil</b>	<b>Coeficiente Intelectual</b>	<b>Rango</b>
35	91	Término Medio
40	95	Término Medio
45	98	Término Medio
50	100	Término Medio
55	102	Término Medio
60	105	Término Medio
65	109	Término Medio
90	118 – 120	Superior al Término Medio
95	125	Superior
99	134	Muy Superior

*Fuente: Alfalva (2013)*

### *III.4.2 Autoconcepto*

Definición Constitutiva: El Autoconcepto es la imagen que el sujeto construye, con base en la información que obtiene de los otros significativos y lo que percibe sobre sí mismo. (Rodríguez, 1980, citado en Cano, 1998).

Definición Operacional: El Autoconcepto es una variable de tipo Cuantitativo, De Intervalo y Discreta y para definirla operacionalmente se utilizó la “Escala de Concepto de sí mismo” de Rodríguez (1980) adaptada por Cano (1998), la cual proporciona una medida de este constructo en cuatro dimensiones: Físico, Cognitivo, Afectivo – Emocional y Social.

#### *III.4.3 Indicadores Emocionales*

Definición Constitutiva: Los indicadores emocionales del Dibujo de la Figura Humana son signos objetivos que difieren de ítems evolutivos, puesto que no están relacionados con la edad y la maduración del niño, sino que reflejan sus ansiedades, preocupaciones y actitudes (Koppitz, 1987).

Definición Operacional: Los indicadores emocionales corresponden a una variable de tipo cualitativo, la cual se categorizó dicotómicamente indicando Presencia (1) o Ausencia (0). Esta variable fue definida operacionalmente a través de los indicadores arrojados por el Test de la Figura Humana de Elizabeth Koppitz.

#### *III.4.4 Variables Controladas*

Para fines de la investigación, fue necesario controlar ciertas variables con el fin de que estas no afecten significativamente los resultados. Se controló la variable Coeficiente Intelectual, para poder categorizar los dos grupos comparados. En este sentido, se eligieron de forma proporcional la misma cantidad de niños que poseen un Coeficiente Intelectual Promedio y un Coeficiente Intelectual Muy Superior.

Por otro lado, se controló la variable de Edad Cronológica, puesto que el estudio sólo fue llevado a cabo en niños entre 8 y 12 años. Es importante destacar que este rango de edad fue establecido a partir de los 8 años por

requerimientos técnicos del instrumento de evaluación de autoconcepto, y sólo se tomó en cuenta hasta los 12 años porque una edad superior corresponde a otra etapa del desarrollo que es la Adolescencia, por lo que las características evolutivas de estas etapas difieren significativamente y podrían haber afectado los resultados de la evaluación.

#### *III.4.5 Variables Descriptivas*

En este estudio se describe la muestra en función del sexo. Esta variable no fue controlada, ya que no se cuenta con una cantidad suficiente de niños donde exista igualdad en relación a esta variable como para poder hacer diferenciaciones entre los grupos.

### **III.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información**

#### *III.5.1 Test de Matrices Progresivas de Raven*

El test de Matrices Progresivas de Raven, es un instrumento que mide la inteligencia por medio de la capacidad eductiva para comparar formas y razonar por analogía, con independencia de los conocimientos adquiridos (Arlandi y Etchevers, 2003). Esta capacidad es definida por estos autores como:

Una actitud para dar sentido a lo confuso, para forjar constructos no verbales que faciliten el manejo de la complejidad. La capacidad eductiva envuelve una variedad de procesos perceptuales y conceptuales que se apoyan unos contra otros y suponen tanto procesos afectivos como cognitivos. A través del proceso deductivo el sujeto extrae nuevas comprensiones e informaciones partiendo de lo que se percibe o ya es bien conocido (p. 3).

Este test posee tres versiones, las cuales dependen fundamentalmente de las edades de los sujetos. La primera versión se denomina 'Escala General' y corresponde a sujetos de 12 a 65 años; la

segunda, es conocida como 'Matrices Progresivas en Color' y se aplica a niños entre 4 y 11 años o personas con deficiencias cognitivas; y, por último, la 'Escala Avanzada' diseñada para evaluar a las personas con una capacidad superior al promedio, a partir de los 13 años de edad. Estas escalas arrojan puntuaciones que se clasifican en las siguientes categorías:

*Rango 1: Intelectualmente Superior ( $\geq$  Percentil 95)*

*Rango 2: Superior al término medio ( $\geq$  Percentil 75)*

*Rango 3: Término medio (Entre los percentiles 25 y 75)*

*Rango 4: Inferior al término medio ( $\leq$  Percentil 25)*

*Rango 5: Intelectualmente deficiente ( $<$  Percentil 5)*

Para fines de esta investigación, se tomaron en cuenta la Escala Coloreada para los niños entre 8 y 11 años y la Escala General, para aquellos que poseen 12 años. Los autores mencionados anteriormente destacan que la escala coloreada está constituida por 36 problemas distribuidos en tres series de 12 problemas cada una, designadas como series A, Ab y B. Los problemas están ordenados en complejidad creciente: el A1 es el más fácil y el B12 el más difícil. Los tres últimos dibujos (B10, B11 y B12) están impresos en blanco y negro, a fin de que si en el examen se verifica la posibilidad y conveniencia de someter a la persona a una medición más rigurosa, enfrentándose con problemas más complejos, se pueda continuar con el examen, con toda naturalidad.

En relación a la validez y confiabilidad de esta escala, los autores mencionan que se utilizaron los estadísticos de consistencia interna y división por mitades, obteniendo coeficientes de 0,89 y 0,88 respectivamente.

Por otra parte, la escala general consiste en una colección encuadernada de láminas en blanco y negro. Consta 60 problemas repartidos en cinco series (A, B, C, D y E) de 12 elementos cada una. Cada

ítem incluye un estímulo geométrico giestáltico con 6 u 8 opciones de respuesta, donde sólo una es correcta (Arlandi y Etchevers, 2003).

Para estimar la validez y confiabilidad de esta escala, los autores también utilizaron los métodos de consistencia interna y división por mitades, obteniendo los coeficientes de 0,70 y 0,71 respectivamente.

### *III.5.2 Escala Wechsler de Inteligencia para Niños (Wisc – IV)*

Según Wechsler (1944) el Wisc IV es un instrumento clínico de aplicación individual para niños de 6 años 0 meses a 16 años 11 meses de edad, que proporciona una medida del funcionamiento intelectual general, así como de 4 índices que corresponden a habilidades cognitivas específicas. De esta forma, la escala arroja 5 puntuaciones generales que se agrupan de la siguiente manera:

**Coeficiente Intelectual Total:** Corresponde al funcionamiento intelectual global.

**Índice de Comprensión Verbal:** Mide la formación de conceptos verbales, el razonamiento verbal y el conocimiento adquirido a través de la experiencia.

**Índice de Razonamiento Perceptual:** Es una medida del razonamiento perceptual y el razonamiento fluido, del procesamiento espacial y de la integración visomotora.

**Índice de Memoria de Trabajo:** Mide la habilidad para retener temporalmente en la memoria, información que se utiliza o se manipula para producir un resultado.

**Índice de Velocidad de Procesamiento:** Arroja una medida de las habilidades del niño para realizar una síntesis de manera adecuada, seguir una secuencia y discriminar información visual a simple vista.

La escala está compuesta por 10 sub-pruebas esenciales divididas entre los cuatro índices de la siguiente manera: Tres sub-pruebas para Comprensión Verbal (Vocabulario, Semejanzas y Comprensión), tres para Razonamiento Perceptual (Diseño con Cubos, Conceptos con Dibujos y Matrices), dos para Memoria de Trabajo (Retención de Dígitos y Sucesión de Números y Letras) y dos para Velocidad de Procesamiento (Claves y Búsqueda de Símbolos), las cuales deben aplicarse en la mayoría de las situaciones para poder obtener las puntuaciones compuestas. Asimismo, se añaden tres sub-pruebas complementarias: Dos para Comprensión Verbal (Información y Palabras en Contexto – Pistas), una para Razonamiento Perceptual (Figuras Incompletas), una para Memoria de Trabajo (Aritmética) y una para Velocidad de Procesamiento (Registros), las cuales proporcionan información complementaria con respecto al funcionamiento cognoscitivo e intelectual del niño y pueden utilizarse también como sustitutos de las subpruebas esenciales en caso de que alguna se invalide.

Las puntuaciones generales arrojadas tanto en el Coeficiente Intelectual Total, como en los cuatro Índices, corresponden a las siguientes categorías:  $\leq 70$  (Muy Bajo), 71 – 79 (Límite), 80 – 89 (Promedio Bajo), 90 – 110 (Promedio), 111 – 119 (Promedio Alto), 120 – 129 (Superior) y  $\geq 130$  (Muy Superior).

Los coeficientes de confiabilidad para las escalas compuestas del Wisc – IV van de 0,88 (Velocidad de Procesamiento) a 0.97 (Escala Total). De igual forma, los coeficientes promedio de confiabilidad de las sub – pruebas del Wisc – IV van de 0,79 (Búsqueda de Símbolo y Registros) a 0,90. En este sentido, los coeficientes de confiabilidad del Wisc – IV sustentan la posibilidad de generalización del instrumento. Y, en lo que concierne a la validez, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio y un Análisis Factorial Confirmatorio, ajustándose mejor el modelo de 4 factores: Tres sub-pruebas de Comprensión Verbal en el primer factor, tres de

Razonamiento Perceptual en el segundo factor, dos de Memoria de Trabajo en el tercer factor y dos de Velocidad de Procesamiento en el cuarto factor.

### *III.5.2 Escala de Concepto de Sí Mismo*

Para medir el Autoconcepto se utilizó la “Escala de concepto de sí mismo” de Rodríguez (1980) adaptada por Cano (1998) para la población venezolana. El instrumento contempla la evaluación de la imagen de sí mismo por medio de 22 ítems divididos en cuatro factores: Físico, Cognitivo, Afectivo-Emocional y Social, valorándose en una escala del uno (autoconcepto con tendencia a lo negativo) al cinco (el sujeto se identifica mucho con una característica y tiene un autoconcepto positivo):

*Autoconcepto Afectivo- Emocional:* Es la evaluación que hace el individuo sobre la percepción de sí mismo con respecto a su estado emocional y sus respuestas determinadas ante las situaciones de la vida. Los niveles de autoconcepto de esta dimensión se miden a través de los siguientes rangos: Bajo (9-20), Medio (21-23) y Alto (35.45).

*Autoconcepto Social:* Es la evaluación que hace el sujeto sobre la percepción de sí mismo con base en sus competencias y habilidades en las relaciones sociales. Su medición se basa en los siguientes rangos: Bajo (4-8), Medio (9-15) y Alto (16-20).

*Autoconcepto Físico:* Es la evaluación de la imagen de sí mismo con base en su aspecto y condición física. Los puntajes se distribuyen en el siguiente rango: Bajo (4-8), Medio (9-15) y Alto (16-20).

*Cognitivo:* Es la evaluación que hace el sujeto sobre la percepción de sí mismo en cuanto a sus competencias y capacidades intelectuales. Los puntajes se miden de acuerdo a los siguientes rangos: Bajo (5-11), Medio (12-18) y Alto (19-25).

En otro orden de ideas, la Escala de Concepto de Sí Mismo, está compuesta por otros puntajes, los cuales ubican el autoconcepto global dentro de tres categorías.

Autoconcepto Bajo (22-51): Indica que existe una percepción de sí mismo poco positiva en relación al entorno.

Autoconcepto Medio (52-81): Refleja una adecuada percepción de sí mismo y la presencia de dimensiones más desarrolladas que otras.

Autoconcepto Alto (82-110): Indica una percepción positiva de sí mismo, y que es percibido por los otros de la misma manera.

Finalmente, en relación a la validez, este instrumento en su versión original fue validado para la población Argentina. Sin embargo, para fines de un estudio realizado por Cano (1998) en la población venezolana, se realizó una adaptación, por consiguiente, esta adaptación fue sometida al juicio de expertos para su validación. “El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar y Cuervo, 2008). Según los mismos autores, este tipo de validez se utiliza generalmente cuando algún instrumento fue construido para otra población, pero fue adaptado mediante un proceso de traducción (equivalencia semántica). De esta forma, en el caso de la Escala de Concepto de Sí Mismo, esta fue validada por Rodríguez en 1980 para otra población, pero Cano (1980) hizo una adaptación venezolana de los ítems en su estudio “Coherencia del Concepto de Sí Mismo en Púberes y Adolescentes”.

### *III.5.3 Dibujo de la Figura Humana de Elizabeth Koppitz.*

El Test de la Figura Humana es una prueba proyectiva que busca conocer por medio de representaciones gráficas, el grado de distorsión afectiva de la persona, basándose en el análisis de indicadores emocionales (Vives, 2005).

En cuanto a la aplicación de esta prueba, sólo se requiere una hoja blanca y un lápiz número 2 con goma de borrar. La consigna inicial de la evaluación es “Dibuja una persona entera. Puede ser cualquier clase de persona que quieras dibujar, siempre que sea una persona completa, y no una caricatura o figura hecha con palotes”. Posteriormente, se proceden a analizar los indicadores emocionales presentes en la representación gráfica de la Figura Humana. La corrección del Dibujo propuesta por Elizabeth Koppitz, se usa para niños de 5 a 12 años de edad y contiene un total de 30 indicadores emocionales válidos que se organizan de la siguiente forma:

*Signos Cualitativos:* Integración pobre de las partes de la figura, sombreado de la cara o parte de la misma, sombreado del cuerpo y/o extremidades, sombreado de las manos y/o cuello, pronunciada asimetría de las extremidades, inclinación de la figura en 15 grados o más, figura pequeña (5 cm o menos de altura), figura grande (23 cm o más de altura), transparencias.

*Detalles Especiales:* Cabeza pequeña, ojos bizcos, dientes, brazos cortos, brazos largos, brazos pegados, manos grandes, manos omitidas, piernas juntas, genitales, figura monstruosa o grotesca, dibujo espontáneo de tres o más figuras y nubes, lluvia, nieve.

*Omisiones:* Omisión de los ojos, omisión de la nariz, omisión de la boca, omisión del cuerpo, omisión de los brazos, omisión de las piernas, omisión de los pies, omisión del cuello.

## **III.6 Procedimiento de Aplicación**

### *III.6.1 Fase Preparatoria*

Para poder administrar la aplicación de los instrumentos que permitieron medir las variables de estudio, es importante mencionar que tanto la Licenciada Patricia Zavarce como las investigadoras, pertenecen al equipo de evaluación del Proyecto Órbita CI – 130. La Lic. Patricia Zavarce, es la encargada de coordinar las evaluaciones psicológicas que se llevan a cabo dentro del proyecto, y las investigadoras cumplen el rol de asistentes, apoyando en las evaluaciones diagnósticas masivas que se llevan a cabo en el IVIC y en las evaluaciones cognitivas y socioemocionales individuales que se realizan a los niños preseleccionados. Por consiguiente, esto permite a las investigadoras tener contacto directo con Gerardo García, quien es el presidente del Proyecto Órbita CI – 130. De esta forma, se le explicaron los objetivos y el alcance de la investigación, con el fin de poder obtener su aprobación en lo que concierne al acceso a los niños pertenecientes al proyecto, los cuales formaron parte de la muestra.

Una vez que se obtuvo la aprobación de Gerardo García, se procedió a elaborar e imprimir los cuadernillos que comprenden los instrumentos utilizados para medir las variables. El presidente del proyecto se comprometió a enviar la información por correo a los padres de los niños explicándoles los fines de la investigación, con el objetivo de poder obtener el consentimiento informado de los padres.

### *III.6.2 Fase de Trabajo de Campo*

Los niños con Inteligencia Muy Superior que conforman la muestra, se encuentran dentro del proyecto Órbita. Por lo tanto, ya fueron previamente identificados con Superdotación Intelectual por el equipo de evaluadores del proyecto. Estos niños pasaron por todas las fases del proceso de selección: una *fase inicial*, donde los padres postularon a los niños por presentar

características sobresalientes, y posteriormente, fueron contactados por los representantes del programa; una *fase de evaluación masiva* realizada en las instalaciones del IVIC, donde se les aplicó el Test de Matrices Progresivas de Raven y fueron preseleccionados por obtener como resultado un puntaje que se ubica en el Percentil 99; una *fase de evaluación cognitiva*, en la cual se les aplicó una evaluación exhaustiva de la capacidad intelectual a través del Wisc -IV, siendo seleccionados por poseer un Coeficiente Intelectual  $\geq 130$ . Además de ello, es importante mencionar que estos niños han estado recibiendo tanto tutorías académicas, como de asesoramiento psicológico impartido por la Licenciada Daniela Feijoo.

El día 7 de Noviembre de 2015, se realizó una actividad con los niños dirigida por la Lic. Daniela Feijoo, y se procedió a aplicar la Escala de Concepto de Sí Mismo y el Test de la Figura Humana de Koppitz, a los niños pertenecientes al proyecto que cumplen con los criterios establecidos por las investigadoras, los cuales corresponden al Coeficiente Intelectual y a la Edad Cronológica (8-12 años). Esta aplicación se realizó de forma grupal, con los 10 niños del proyecto a los cuales se obtuvo acceso, que se encuentran en el rango de edad determinado, y se llevó a cabo en un salón dentro de las instalaciones del Banco del Libro, una vez que la Lic. Daniela Feijoo diera su actividad por finalizada.

Para la Escala de Concepto de Sí Mismo se dieron las siguientes instrucciones: “En la hoja que tienen en la mesa, van a encontrar una serie de características y ustedes la van a calificar dependiendo de lo que crean que piensan de ustedes su padre, su madre, sus profesores, sus compañeros y ustedes mismos; siendo 1 muy poco, 2 poco, 3 mediano, 4 bastante y 5 mucho”. Además, se atendió a las dudas particulares de cada uno de los niños. Luego de que todos terminaran de responder la escala de autoconcepto, se dieron las siguientes instrucciones para el Dibujo de la Figura Humana: “A continuación, en la hoja blanca que se les entregó, van a dibujar una persona entera. Puede ser cualquier clase de persona que

quieran dibujar, siempre y cuando sea una persona completa, y no una caricatura o una figura hecha con palitos”. Una vez que terminaron la primera figura, se les señaló que en la segunda hoja blanca que se les entregó, debían dibujar una segunda persona pero del sexo opuesto a la que ya habían dibujado. Para culminar, se les entregó una tercera hoja y se les explicó que ahora debían dibujarse a sí mismos, diciéndoles que debían escribir 3 cosas que les gustaran y 3 que no les gustaran de ellos mismos.

El tiempo de aplicación de la Escala de Autoconcepto fue de aproximadamente 15 minutos y el Dibujo de la Figura Humana tuvo un tiempo límite de 20 minutos. En este sentido, en promedio se tuvo un tiempo de 35 minutos de evaluación por niño, dependiendo de la velocidad y las características propias de cada uno.

El día 14 de noviembre de 2015, se realizó una nueva jornada de evaluación masiva en el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC), donde asistieron 209 aspirantes al Proyecto Órbita CI – 130.

Para dar inicio a la evaluación, se organizaron dos grupos de 16 y un grupo 15 niños, en edades comprendidas entre 8 y 12 años, para un total de 47 postulantes de estas edades. Posteriormente, los niños iban entrando por grupos a un salón dentro de las instalaciones del IVIC, donde se les aplicó el Test de Matrices Progresivas de Raven, siendo la versión Coloreada para aquellos que tenían entre 8 y 11 años, y la escala General para los de 12 años. Luego de la aplicación del instrumento de inteligencia, se procedió a aplicar la Escala de Concepto de Sí Mismo y el Test de la Figura Humana de Koppitz. Durante esta aplicación se proporcionaron las mismas instrucciones que se les dieron a los niños que fueron evaluados el día 7 de noviembre, atendiendo a las dudas particulares de cada uno. El tiempo de aplicación promedio de la evaluación total por grupos fue de aproximadamente 30 minutos. Finalmente, se corrigió el Raven de todos los niños en la jornada y se seleccionaron sólo las pruebas emocionales de 10 niños que obtuvieron

resultados que los ubican en percentiles entre 25 y 75, los cuales corresponden a un nivel de Inteligencia Promedio.

### *III.6.3 Fase de Codificación de los Datos*

Una vez llevada a cabo la recolección de los datos, se procedió a elaborar una base de datos en el programa Microsoft Excel con todos los resultados obtenidos en cada una de las escalas aplicadas, para posteriormente realizar los análisis con los programas estadísticos correspondientes.

### *III.6.4 Fase de Análisis de Datos*

En primer lugar, se llevó a cabo un Análisis Exploratorio de datos, con el fin de identificar datos erróneos y atípicos en las escalas administradas, para corregirlos o eliminarlos, según fuese el caso.

Posteriormente, se realizó un Análisis Descriptivo Univariante, donde además de describir las variables descriptivas de la muestra, se analizaron los resultados correspondientes a cada una de las variables de estudio, destacando las cuatro dimensiones del Autoconcepto y los Indicadores Emocionales encontrados en el Dibujo de La Figura Humana para cada uno de los grupos de estudio.

Finalmente, se llevó a cabo un Análisis Comparativo, haciendo uso de los estadísticos de comparación de grupos correspondientes, con el fin de identificar las semejanzas y diferencias existentes en los dos grupos de niños pertenecientes a la muestra. Para realizar estos análisis se utilizaron los programas estadísticos Statistical Package for the Social Sciences SPSS y XL Stat.

## **III.7 Técnicas de Análisis de Datos**

### *III.7.1 Análisis Exploratorio de Datos*

Se inició el análisis de datos examinando sus características generales, para editar y limpiar la información obtenida según fue necesario. De esta forma, se buscaron los valores perdidos e imposibles, y aquellos posibles errores en la transcripción o codificación, decidiendo si se podían realizar correcciones o debían ser eliminados (Shaughnessy, 2007).

### *III.7.2 Análisis Descriptivo Univariante*

Luego de realizar el análisis exploratorio se procedió a describir los datos y las puntuaciones obtenidas para cada una de las variables (Hernández et al, 2010). La descripción de los datos permitió dar respuesta a los primeros objetivos de la investigación, determinando los aspectos que conforman el autoconcepto en sus cuatro dimensiones y los indicadores emocionales del DFH de los niños con Inteligencia Muy Superior e Inteligencia Promedio.

Se describió la distribución de las puntuaciones o frecuencia de cada variable, iniciando con una Distribución de Frecuencias. En este sentido, se ordenaron las puntuaciones obtenidas en sus respectivas categorías, representando los porcentajes por medio de gráficas. Posteriormente, se describieron las medidas de tendencia central, las cuales permitieron identificar las puntuaciones alrededor de las cuales se centran los datos. De esta forma, se describió la moda, indicando el puntaje que mayor se repite en la distribución de frecuencias; la mediana, ubicando el punto central en la distribución; y la media, destacando el valor promedio en la distribución de los datos (Shaughnessy, 2007). Se destacaron las medidas de variabilidad en las variables de estudio, indicando la dispersión de los datos en la escala de medición y la amplitud de la variabilidad de la distribución. En este

sentido, se utilizó el mínimo y el máximo, para indicar la extensión total de los datos en la escala (Hernández et al, 2010).

### *III.7.3 Análisis Comparativo*

Para dar respuesta al último objetivo de la investigación y poder establecer las semejanzas y diferencias que existen entre el Autoconcepto y los Indicadores Emocionales del DFH de los niños con Inteligencia Muy Superior e Inteligencia Promedio, se utilizaron estadísticos para la comparación de grupos.

En lo que concierne al Autoconcepto se aplicó como estadístico de contraste la Prueba U de Mann – Whitney, la cual es un estadístico no paramétrico que permite comparar la diferencia que existe entre dos medias de muestras independientes, específicamente cuando no se puede asegurar la distribución normal de la muestra o cuando se trabaja con muestras pequeñas, como fue en este caso.

Por otra parte, en relación a los Indicadores Emocionales obtenidos mediante el Test de la Figura Humana de Koppitz, tomando en cuenta que los indicadores emocionales que proporciona esta prueba son de tipo cualitativo, estos se agruparon con el fin de cuantificarlos de forma dicotómica. En este sentido, se utilizó el valor 1 para indicar Presencia y el valor 0 para indicar Ausencia en los indicadores emocionales proporcionados por la prueba proyectiva. El estadístico de comparación de grupos que se utilizó para esta variable, fue una Prueba Z de Diferencia de Proporciones, la cual permitió analizar si las proporciones o porcentajes de la variable difieren significativamente entre sí, según los dos grupos comparados (Inteligencia Muy Superior e Inteligencia Promedio). Los datos técnicos de esta prueba, establecen que el análisis se lleva a cabo sobre una variable, que en este caso corresponde a cada uno de los indicadores presentes en los dibujos realizados por los dos grupos comparados, y el

nivel de medición de la variable de comparación puede ser de cualquier nivel siempre y cuando estos valores se expresen en proporciones o porcentajes (Hernández et al, 2010). De esta forma, la presencia de los indicadores se expresó en proporciones para cada uno de los grupos, con el fin de poder llevar a cabo este análisis estadístico.

### **III.8 Consideraciones Éticas**

Las investigaciones científicas en Psicología, deben llevarse a cabo en concordancia con los principios del Código de Ética y la Ley de Ejercicio Profesional. Con base en el Código de Ética del Psicólogo en Venezuela (Federación de Psicólogos de Venezuela, 1981), el estudio que se llevó a cabo contempla las siguientes consideraciones éticas ubicadas en el Capítulo I, en el apartado de los Deberes Éticos en el Área de la Investigación:

Art. 54 “La investigación en psicología debe inspirarse en los más elevados principios éticos y científicos”. La presente investigación está sustentada por diversos conceptos teóricos avalados en libros y revistas arbitradas. Además, el estudio se llevó a cabo por medio de instrumentos que ya han sido validados con anterioridad.

Art. 59 “Toda investigación deberá ser calificada en función de su necesidad real, de su alcance y de los riesgos que implica. El investigador deberá tener sumo cuidado de transmitir las verdaderas razones de su investigación”. En el caso de esta investigación, se le informó al presidente del Proyecto Órbita CI 130 (Gerardo García) sobre los objetivos y procedimientos a seguir, obteniendo su consentimiento para poder acceder a la muestra. De igual forma, este se comprometió a enviar un correo a los padres informándoles acerca de los objetivos de la investigación. Asimismo, se describe a lo largo del trabajo los fines y alcance de ésta, conforme a los pocos estudios empíricos y contradicciones teóricas halladas en torno al autoconcepto y la

emocionalidad de los niños con Inteligencia Muy Superior; así como su importancia para el Proyecto Órbita CI 130 y los niños que forman parte de este.

Art. 60 “El investigador deberá garantizar el anonimato de las respuestas de los sujetos sometidos a investigación y minimizar cualquier daño moral a aquellos”.

Art. 69 “El psicólogo asumirá máxima responsabilidad en la divulgación de información psicológica a fin de servir adecuadamente al público, con el fin de proteger a los individuos y la buena reputación de la profesión”. Se pueden justificar los artículos 60 y 69 en este estudio, debido a que a pesar de señalar la unidad de análisis y la unidad de muestreo a utilizar, no se especifican datos personales que puedan comprometer el anonimato de los participantes, manteniendo la confidencialidad. Igualmente, hay que hacer énfasis en el compromiso de presentar los datos reales obtenidos en el trabajo de campo y hacer la devolución de resultados a los participantes de la investigación.

Art. 73 “Los materiales publicados por un autor y utilizados por otro en una publicación ulterior deben utilizarse solo con permiso de quien posea derechos de autor sobre el material (...) El psicólogo deberá reconocer con sumo cuidado, y a través de citas específicas, el origen, de sus ideas y materiales”. Para dar cumplimiento a este artículo, es importante mencionar que dentro del cuerpo del trabajo se hace uso de las normas APA (6ta Ed, Revisada), por lo que se le da el mérito correspondiente al contenido intelectual que aportan los autores señalados.

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS**

### **IV.1 Análisis y Discusión de Resultados**

En este estudio se pretende comparar el autoconcepto y los indicadores emocionales del DFH de los niños con Inteligencia Muy Superior pertenecientes al Proyecto Órbita CI 130 y niños con Inteligencia Promedio, los cuales se encuentran en un rango de edad entre 8 y 12 años. Con el fin de poder alcanzar este objetivo, a continuación se presentan los resultados obtenidos en esta investigación, los cuales se contrastan con los antecedentes empíricos y distintos enfoques teóricos encontrados. Es importante mencionar que se comienza con el análisis exploratorio de datos y la descripción de la muestra de la investigación, posteriormente, se presentan los resultados para las variables de Autoconcepto e Indicadores Emocionales, los cuales se van describiendo en función de cada uno de los objetivos específicos planteados.

#### *IV.1.1 Análisis Exploratorio de Datos*

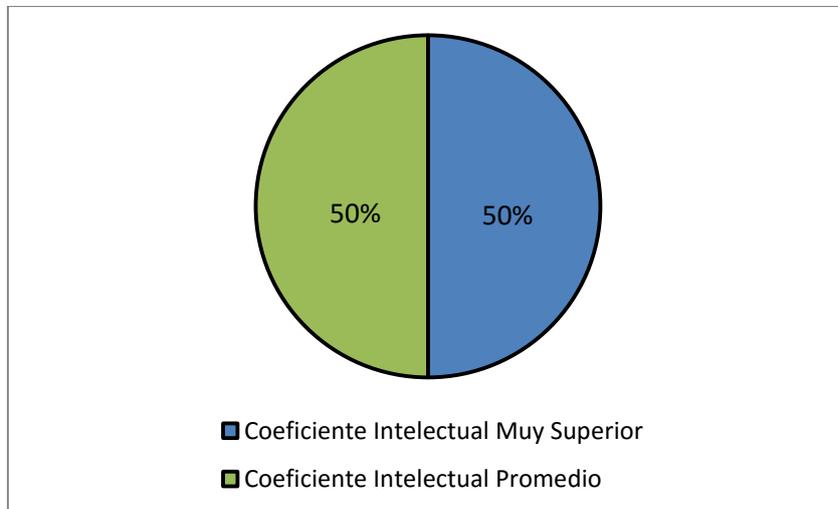
Una vez realizada la codificación de los datos, se llevó a cabo un análisis exploratorio con el fin de determinar si se debía editar o limpiar la información recolectada. En función de esto, no se encontraron datos perdidos en ninguno de los ítems que conforman los instrumentos que fueron utilizados para recolectar la información. De igual forma, tampoco se evidenciaron datos imposibles. En este sentido, no se tuvieron que realizar correcciones en los datos ni eliminar sujetos, por lo que la muestra en su totalidad fue tomada en consideración para realizar el análisis de los datos.

#### *IV.1.2 Descripción de la Muestra de Estudio*

La muestra utilizada estuvo comprendida por un total de 20 niños entre 8 y 12 años de edad. Para fines de la investigación, esta muestra fue distribuida en dos grupos. En la Figura 1, se puede observar que estuvo

balanceada en función del Coeficiente Intelectual, logrando obtener el mismo porcentaje de niños para cada una de las categorías de inteligencia: Inteligencia Muy Superior e Inteligencia Promedio.

**Figura 1. Distribución porcentual de la muestra en relación al Coeficiente Intelectual.**



*Fuente: Elaboración propia.*

En lo que concierne a la edad, en la Tabla 2 se pueden observar los estadísticos descriptivos para esta variable, encontrando un valor medio de edad de 9,60.

**Tabla 2. Estadísticos Descriptivos para la Edad de la Muestra.**

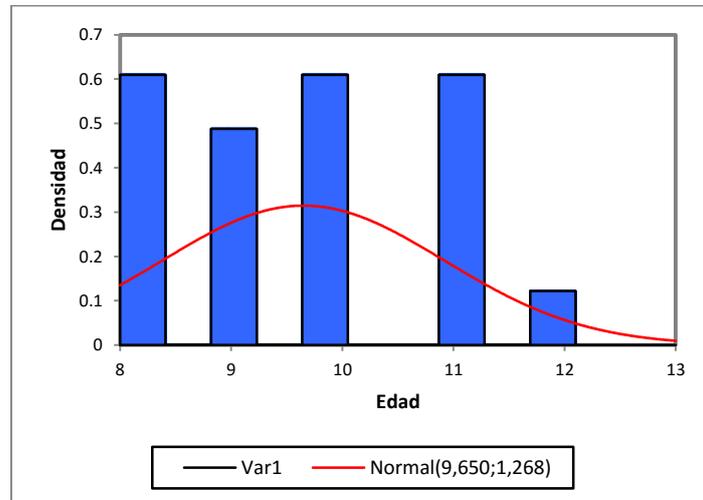
No. de observaciones	20
Mínimo	8,00
Máximo	12,00
Media	9,650
Desv. Típica	1,268

*Fuente: Elaboración propia.*

Asimismo, la Figura 2 refleja que la distribución de la muestra en función de esta variable es de tipo platocúrtica (-1,357) y simétrica (0,047), lo que implica que la muestra se encuentra distribuida de forma similar entre

las edades estudiadas, por lo que no existe gran concentración de datos en los valores medios.

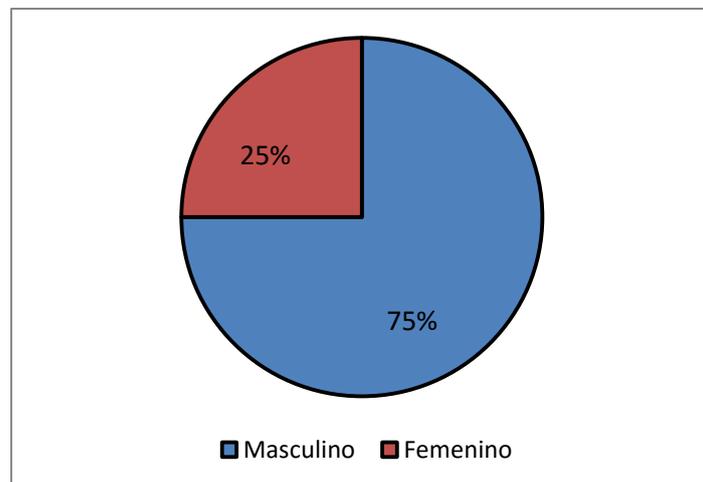
**Figura 2. Distribución de la muestra según la edad.**



*Fuente: Elaboración propia.*

Haciendo referencia al sexo, en la figura 3 se puede observar que existe una mayor cantidad de sujetos pertenecientes al sexo masculino, que del sexo femenino. Por consiguiente, la muestra no se encuentra balanceada en función de esta variable, debido a que se trabajó con los sujetos disponibles a los cuales se tuvo acceso, lo que no permitió contar con una cantidad suficiente de niños donde existiera igualdad en relación a la distribución del género.

**Figura 3. Distribución porcentual de la muestra según el sexo.**



*Fuente: Elaboración propia.*

### IV.1.3 Análisis Descriptivo Univariante

#### IV.1.3.1 Autoconcepto

Antes de presentar los resultados para el Autoconcepto, es importante retomar los puntajes que corresponden a cada nivel según la Escala de Concepto de Sí Mismo, los cuales se reflejan en la Tabla 3.

**Tabla 3. Puntajes de Referencia para la Escala de Concepto de Sí Mismo.**

<b>Dimensión</b>	<b>Autoconcepto</b>	<b>Autoconcepto</b>	<b>Autoconcepto</b>
	<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>	<b>Alto</b>
Físico	4 – 8	9 – 15	16 – 20
Cognitivo	5 – 11	12 – 18	19 – 25
Afectivo - Emocional	9 – 20	21 – 33	34 – 45
Social	4 – 8	9 – 15	16 – 20
GLOBAL	22 – 51	52 – 81	82 - 110

*Fuente: Elaboración Propia.*

Ahora bien, con el fin de poder dar respuesta al primer objetivo de investigación, que consiste en describir el Autoconcepto de los niños con Inteligencia Muy Superior e Inteligencia Promedio, a continuación se presentan los resultados descriptivos de los dos grupos de estudio, tomando en consideración las cuatro dimensiones que conforman el Autoconcepto según la Escala de Concepto de Sí Mismo de Rodríguez (1980), adaptada por Cano (1998): Autoconcepto Físico, Cognitivo, Afectivo - Emocional y Social, y las imágenes sociales significativas (padre, madre, compañeros, profesores y sí mismo).

#### IV.1.3.1.1 Niños con Inteligencia Muy Superior

Haciendo referencia al Autoconcepto Global del grupo de niños con Inteligencia Muy Superior, en la Tabla 4 se puede observar que según la media obtenida por estos sujetos, se evidencia un puntaje que los ubica dentro de la categoría “Autoconcepto Alto”.

**Tabla 4. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Global en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**

No. de observaciones	10
Mínimo	77
Máximo	101
Mediana	88
Media	91
Moda	98

*Fuente: Elaboración propia.*

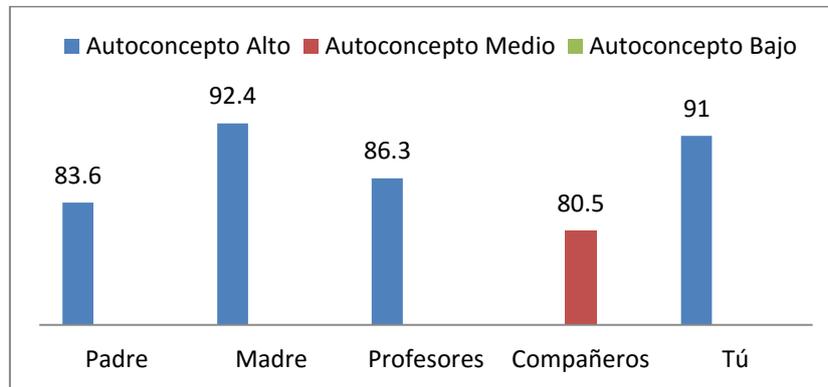
Con respecto a la distribución porcentual del Autoconcepto Global para cada uno de los niveles, sólo uno de los niños de este grupo se ubicó en un nivel medio de autoconcepto, sin evidenciar casos de autoconcepto bajo, por lo tanto, el 90% de estos niños se ubica en la categoría Alto.

Esto sugiere que en general estos niños poseen una imagen positiva con respecto a la percepción de sí mismos. Este resultado puede sustentarse en el hecho de que estos niños suelen utilizar su capacidad intelectual para hacer un autoanálisis y contactar con sus emociones y con todo aquello que le rodea (Marín y Hellmund, 2014), logrando así equilibrar sus propias percepciones con la de las personas que le rodean.

En lo que concierne a las imágenes sociales, los promedios obtenidos por este grupo se ubican en un nivel alto en relación a la del padre, madre y

profesores, siendo la imagen de los compañeros la que refleja un menor puntaje, ubicándose en un nivel medio (Ver Figura 4).

**Figura 4. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Global en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**



*Fuente: Elaboración Propia.*

De esta forma, los niños de este grupo tienden a percibir que sus padres y profesores aprecian en ellos características positivas, lo que refleja congruencia entre la imagen que poseen de sí mismos y la que perciben de sus figuras parentales y profesores hacia ellos. En este sentido, se podría inferir que las percepciones positivas que dependen de sí mismos pueden estar relacionadas al apoyo recibido de los demás, principalmente de padres y educadores. Estos resultados pudieran estar relacionados con lo encontrado por Ponte (1991) en su trabajo de grado titulado “Estudio correlacional de la autoestima del niño con dotación intelectual superior y la percepción que sus padres tienen de él”, donde se evidenció que los padres de los niños con dotación intelectual superior suelen tener una percepción positiva de sus hijos, lo que influye positivamente en la autoestima de estos y en la imagen que construyen de sí mismos. Adicionalmente, se ha observado que los padres y profesores con frecuencia tienden a reforzar de forma positiva a los niños, haciendo énfasis siempre en sus altas capacidades y en su excelente desempeño en áreas académicas, lo que también pudiera explicar el resultado antes expuesto

Por otra parte, en relación a la imagen de los compañeros, el puntaje de esta se encuentra en un nivel medio, por lo que estos niños tienden a percibir que sus compañeros aprecian en ellos menores características positivas que el resto de las figuras sociales. Esto pudiera tener relación con lo señalado por Pérez y Valdez (2010) quienes exponen que muchos niños superdotados suelen percibirse como diferentes a los demás, pensando que sus habilidades y características no son tan positivas para sus compañeros, por lo que muchas veces suelen tener dificultades para relacionarse con sus pares, o incluso perder el interés por socializar.

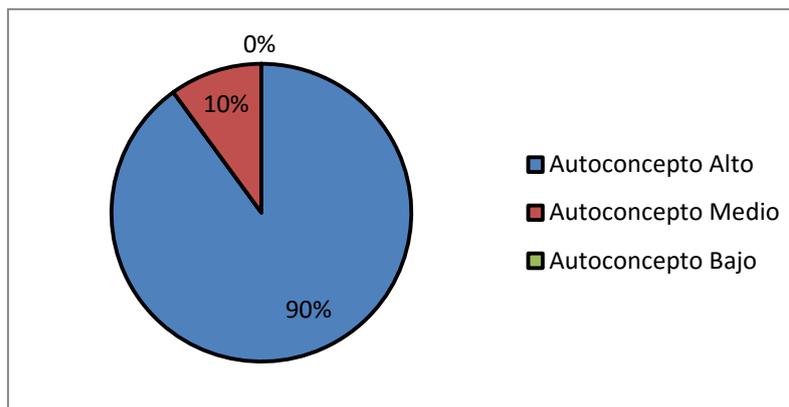
En lo que corresponde a cada una de las dimensiones que conforman el Autoconcepto, para el Dominio Físico este grupo obtuvo un promedio de puntajes que se ubican en un nivel Alto. (Ver Tabla 5). Aunado a esto, sólo uno de los niños se ubica en la categoría de Autoconcepto Medio (Ver Figura 5).

**Tabla 5. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Físico en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**

No. de observaciones	10
Mínimo	12
Máximo	25
Mediana	20
Media	19,5
Moda	16

*Fuente: Elaboración propia*

**Figura 5. Distribución porcentual del Autoconcepto Físico por niveles, para el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**



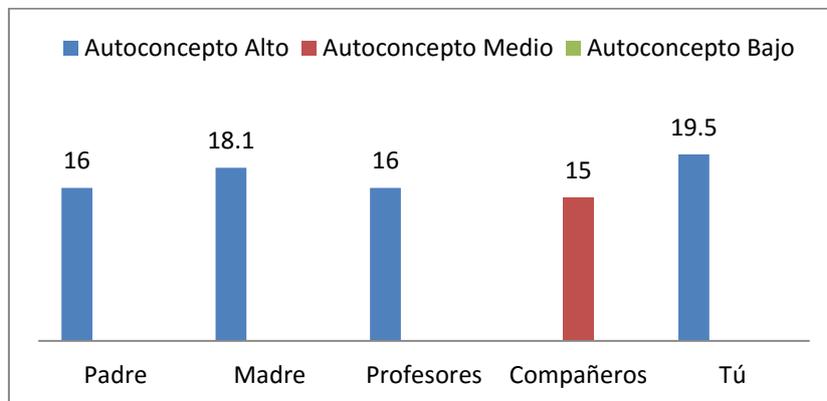
*Fuente: Elaboración propia.*

Estos resultados sugieren que la construcción de ideas y percepciones en cuanto a la realidad corporal de estos niños se manifiesta de forma positiva, destacando elementos como sus rasgos físicos, tamaño, formas del cuerpo (Saura, 1993), y su condición física en relación a la salud y el rendimiento deportivo (García y Musitu, 2005).

En lo que alude a las imágenes sociales para esta dimensión, la imagen propia de estos niños corresponde al puntaje más alto, ocupando el segundo puesto la imagen de la madre y presentando puntajes similares, por lo que estos niños tienen una imagen positiva de sí mismos en relación a su físico y consideran que sus madres también los perciben de manera similar. Por otro lado, los puntajes de los padres y profesores también se encuentran en un nivel alto, siendo el menor puntaje el que concierne a sus compañeros, el cual se ubica en un nivel medio, por lo que estos niños tienden a creer que sus compañeros perciben de ellos menos características positivas en relación a su físico, que el resto de las imágenes sociales (Ver Figura 6). En concordancia con esto, se ha observado que muchas veces los niños superdotados no destacan en las actividades deportivas, ya que sus aptitudes tienden a estar más relacionadas con el área cognitiva. Por consiguiente, considerando que las actividades deportivas suelen ser altamente valoradas por los niños de estas edades, en especial los varones,

los niños con Inteligencia Superior pudieran sentir que sus coetáneos no aprecian que sus aptitudes físicas y deportivas sean sobresalientes en esta área.

**Figura 6. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Físico en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**



*Fuente: Elaboración Propia.*

Para la dimensión de Autoconcepto Cognitivo, este grupo de niños presenta un puntaje promedio que se ubica en la categoría de Autoconcepto Alto (Ver Tabla 6), sin observar casos de autoconcepto bajo o medio, por lo tanto, se puede considerar que estos niños poseen una percepción positiva de sí mismos en lo que concierne a sus competencias y capacidades intelectuales (Cano, 1998).

**Tabla 6. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Cognitivo en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**

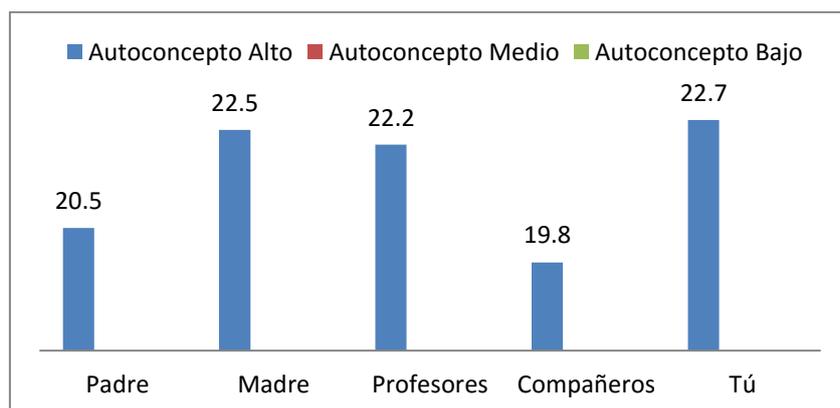
No. de observaciones	10
Mínimo	20
Máximo	25
Mediana	23
Media	22,7
Moda	25

*Fuente: Elaboración propia.*

Esta dimensión del autoconcepto tiene relevancia debido a que es la más alta, lo que pudiera explicarse con el hecho de que esta población suele caracterizarse por mantener una actitud desafiante ante actividades difíciles que requieren de un dominio intelectual alto, porque suelen sentir seguridad en que sus capacidades intelectuales le ayudarán a enfrentar cualquier reto, teniendo esto influencia en su éxito en actividades académicas e intelectuales, por lo que suelen desarrollar un mejor concepto de sí mismo en áreas académicas (González et. al, 2012). Aunado a esto, conviene resaltar que el área cognitiva es el aspecto más importante en el mundo del niño con dotación intelectual superior, debido a que, a partir de esto, se enfrentan y construyen percepciones del medio que les rodea, crean modalidades de manejarse en la sociedad y desarrollan las principales bases para su ajuste psicológico. Por lo tanto, se pudiera pensar que sus altas capacidades cognitivas son la principal herramienta para su funcionamiento cotidiano.

En las imágenes sociales, el puntaje medio también se ubica en un nivel alto, reflejando que en promedio el Autoconcepto Cognitivo se comportó de forma casi homogénea en cada una de las imágenes, siendo coherente la apreciación de la imagen propia con lo que consideran que los demás perciben de ellos a nivel cognitivo. Sin embargo, llama la atención que a pesar de que la imagen de los compañeros se encuentra en un nivel alto, al igual que en las dimensiones anteriores, para el dominio cognitivo también representa el puntaje más bajo, acercándose al límite inferior de la categoría alto del Autoconcepto Cognitivo, aspecto que sigue reforzando la hipótesis de que estos niños tienden a percibir que sus compañeros aprecian en ellos menores características positivas que el resto de las figuras sociales (Ver Figura 7).

**Figura 7. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Cognitivo en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**



*Fuente: Elaboración Propia.*

Considerando ahora la dimensión Afectivo – Emocional del Autoconcepto, en la Tabla 7 se puede apreciar que el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior, posee en promedio un Autoconcepto Alto en lo que corresponde al ámbito Afectivo – Emocional. Esto puede tener relación con lo hallado en el estudio realizado por Marín y Hellmund (2014), quienes mencionan que los niños superdotados suelen acompañar sus altos niveles cognitivos con una alta habilidad para comprender sus emociones, lo que pudiera explicar que estos niños tengan la capacidad de hacer una introspección exhaustiva acerca de sus percepciones emocionales, permitiéndoles crear respuestas emocionales positivas ante los retos que se presenten a diario.

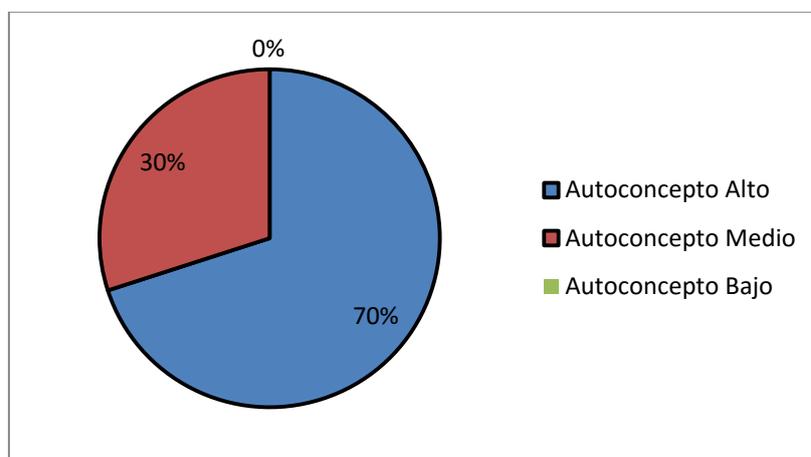
**Tabla 7. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Afectivo - Emocional en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**

No. de observaciones	10
Mínimo	29
Máximo	41
Mediana	36,5
Media	35,3
Moda	37

*Fuente: Elaboración propia.*

Sin embargo, a pesar de que la mayoría se ubica en un nivel alto, se encontraron 3 casos de Autoconcepto Medio, por lo que en comparación a los demás dominios, el Autoconcepto Afectivo Emocional pudiera ser una de las dimensiones menos favorecidas en estos niños (Ver Figura 8).

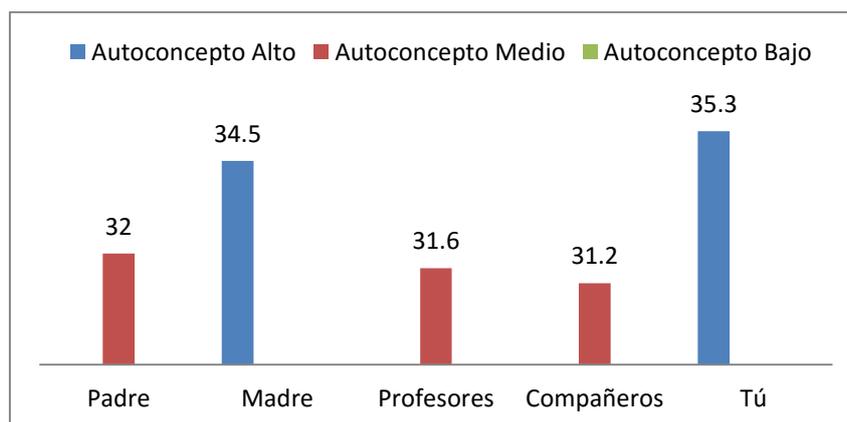
**Figura 8. Distribución porcentual del Autoconcepto Afectivo - Emocional por niveles, para el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**



*Fuente: Elaboración propia.*

Para las imágenes sociales de esta dimensión, el puntaje más alto lo ocupa la imagen propia, la cual se ubica en una categoría de Autoconcepto Alto, siendo congruente con la imagen de la figura materna, lo que significa que estos niños tienden a considerar que al igual que ellos mismos, sus madres también perciben de ellos una imagen positiva de su estado emocional y su respuesta a determinadas situaciones (Cano, 1998). Por otro lado, el puntaje promedio para las imágenes de los padres, profesores y compañeros se encuentran en un nivel de Autoconcepto Medio, lo que refleja que tienden a considerar que estas figuras perciben características menos positivas de ellos en relación al ámbito afectivo - emocional, siendo el puntaje más bajo el que corresponde a los compañeros (Ver Figura 9).

**Figura 9. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Afectivo - Emocional en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**



*Fuente: Elaboración Propia.*

Para finalizar con las dimensiones del autoconcepto, en relación al Autoconcepto Social los niños con Inteligencia Muy Superior poseen un puntaje promedio que se encuentra en un nivel de Autoconcepto Alto, lo que refleja una percepción positiva de sí mismos en cuanto a sus cualidades y habilidades para las relaciones sociales (Martínez et. al, 2012) (Ver Tabla 8).

**Tabla 8. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Social en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**

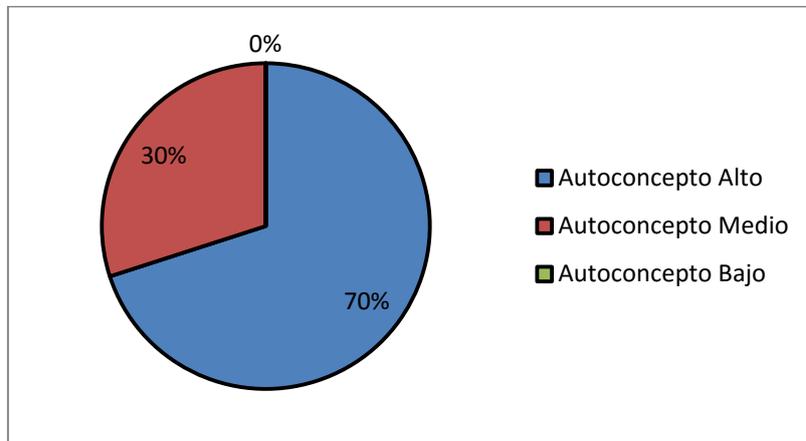
No. de observaciones	10
Mínimo	13
Máximo	20
Mediana	17,5
Media	16,9
Moda	19

*Fuente: Elaboración propia.*

La mayoría se ubica en un nivel alto, sin embargo, se encontraron 3 casos de autoconcepto medio (Ver Figura 10), por lo que en conjunto con la dimensión Afectivo Emocional, la dimensión Social es la otra área menos favorecida en el autoconcepto de estos niños, lo que se relaciona con lo señalado por Clarke (2003) quien destaca que en comparación a otras

áreas, los niños superdotados poseen menos referentes afectivos y sociales indispensables, teniendo mayor dificultad en las relaciones interpersonales.

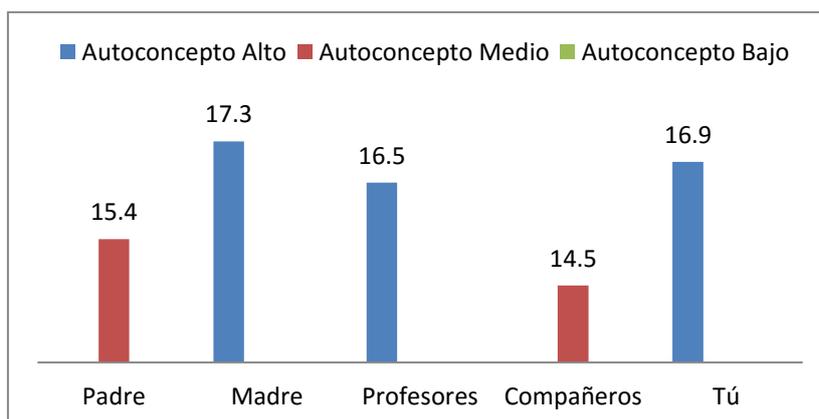
**Figura 10. Distribución porcentual del Autoconcepto Social por niveles, para el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**



*Fuente: Elaboración propia.*

En lo que alude a las imágenes sociales de estos sujetos, el puntaje más alto lo ocupa la figura materna, lo que sugiere que estos niños creen que sus madres perciben de ellos una imagen positiva en cuanto a sus habilidades sociales; lo mismo se refleja en el puntaje promedio de los profesores, el cual se encuentra en la categoría de Autoconcepto Alto. De esta forma, lo que estos niños creen que sus madres y profesores consideran de ellos en el ámbito social, es similar a la imagen que tienen de sí mismos. Por otro lado, los puntajes más bajos forman parte de la figura paterna y la de los compañeros, ubicándose un nivel medio, por consiguiente, los niños de este grupo tienden a percibir que sus padres y compañeros consideran que esta área no se encuentra tan desarrollada en ellos como otras áreas (Ver Figura 11).

**Figura 11. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Social en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**



*Fuente: Elaboración Propia.*

Según las características del desarrollo de los niños entre los 8 y 12 años de edad, estos suelen establecer grupos sociales de acuerdo a sus mismos intereses y algunas características en común que les permita formar su círculo social. Sin embargo, como evaluadoras del Proyecto Órbita CI 130, se ha observado que algunos niños con Inteligencia Muy superior tienen antecedentes de dificultades en el ajuste social, debido a que suelen sentirse diferentes a los demás en cuanto a su capacidad de razonamiento y al tipo de actividades y temas de su interés, las cuales tienden a ser inusuales. Por lo tanto, se les dificulta lograr determinar un punto en común que les permita crear un grupo social. En contraste con lo anterior, también existe otro grupo de niños en los cuales no se han observado estas dificultades, debido a que en concordancia con lo señalado por Pérez y Valadez (2010) sobresalen sus habilidades sociales, asertividad, empatía y capacidad de liderazgo.

Llama la atención que para todas las dimensiones se halló que el puntaje más bajo corresponde al de los compañeros, lo que refleja que estos niños tienden a considerar que sus compañeros perciben de ellos menos características positivas; esto pudiera tener relación con lo que indica Benito (2003), quien hace énfasis en que los niños superdotados suelen relacionarse con mayor frecuencia con adultos y niños mayores que ellos,

mostrando dificultades en la relación con su grupo de pares. Asimismo, como fue mencionado anteriormente, algunos niños en esta condición suelen no ajustarse a sus coetáneos debido a que no comparten los mismos intereses, y por lo tanto, suelen construir creencias de que los demás los perciben como diferentes o como personas con poco potencial. Dichas percepciones pudieran influir en las imágenes que tienen de sí mismos en el área emocional y en el área social, las cuales a pesar de ubicarse en un nivel alto, son las menos favorecidas en comparación al resto de los dominios.

En este mismo orden de ideas, esto puede sustentarse en el hecho de que muchos niños con características sobresalientes, al sentirse diferentes a los demás, se les hace difícil relacionarse con otros niños, sintiendo que sus pares perciben sus habilidades como “negativas”, limitándose a no compartir con los demás como lo haría cualquier niño o incluso abocarse a esconder sus aptitudes para poder ser aceptados por los demás (Pérez y Valadez, 2010).

#### IV.1.3.1.2 Niños con Inteligencia Promedio

Haciendo referencia ahora al grupo de niños con Inteligencia Promedio, el puntaje medio del Autoconcepto Global de estos también se encuentra en un nivel “Alto” (Ver Tabla 9). En lo que corresponde a la distribución porcentual según los distintos niveles, el 100% de los niños se ubicó en la categoría Alto, sin encontrar casos en los niveles Bajo y Medio.

**Tabla 9. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Global en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**

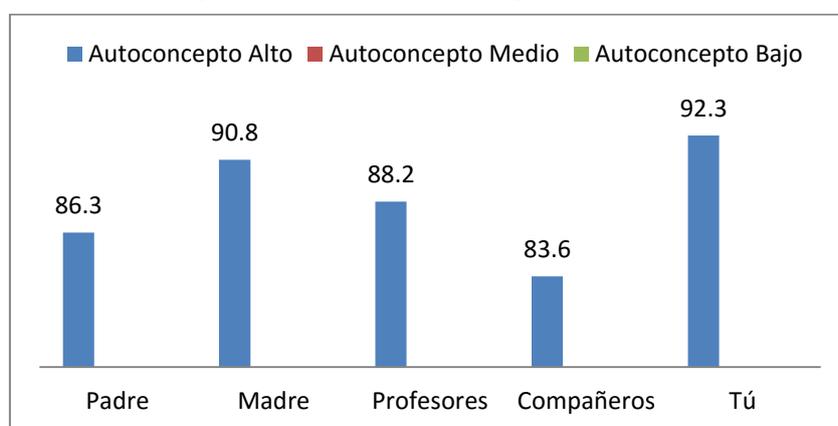
No. de observaciones	10
Mínimo	83
Máximo	102
Mediana	91

Media	92,3
Moda	91

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, los puntajes medios de todas las imágenes sociales de este grupo de niños se encuentran en un nivel alto. El puntaje más alto corresponde a la propia imagen, lo que refleja que este grupo de niños tiende a tener una percepción positiva de sí mismos; este aspecto es congruente con el nivel en el que se ubican las imágenes sociales, por lo que en general se pudiera considerar que estos niños creen ser percibidos también de forma positiva por sus figuras parentales, profesores y compañeros (Ver Figura 12).

**Figura 12. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Global en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**



Fuente: Elaboración Propia.

En lo que concierne a cada una de las dimensiones, en la Tabla 10 se puede apreciar que en promedio, estos sujetos también perciben características positivas de sí mismos en cuanto a su imagen física, presentando un Autoconcepto Alto para esta dimensión. De esta forma, el 100% de los niños se ubicó en un nivel alto, sin observar casos de autoconcepto bajo o medio para la dimensión física.

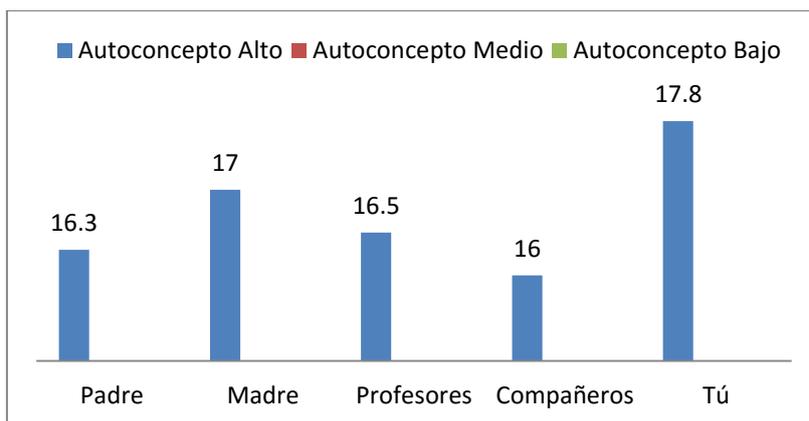
**Tabla 10. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Físico en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**

No. de observaciones	10
Mínimo	16
Máximo	20
Mediana	17
Media	17,8
Moda	17

*Fuente: Elaboración propia.*

En línea con lo anterior, las imágenes sociales de este grupo de niños para el Autoconcepto Físico, en promedio presentan puntajes similares que son congruentes con la propia imagen, ubicándose en un nivel Alto (Ver Figura 13). De esta forma, estos niños tienen una imagen positiva de sí mismos en relación a sus rasgos físicos y consideran que los demás también perciben en ellos estas características positivas.

**Figura 13. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Físico en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**



*Fuente: Elaboración Propia.*

Ahora bien, el puntaje promedio obtenido para la dimensión de Autoconcepto Cognitivo, también se ubica en un nivel alto, lo que indica que estos sujetos poseen una imagen positiva de sí mismos en lo que respecta a las características cognitivas (Ver Tabla 11).

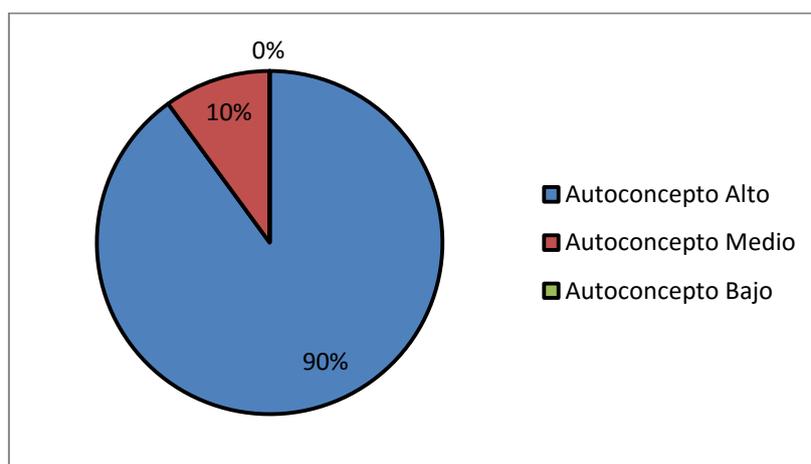
**Tabla 11. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Cognitivo en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**

No. de observaciones	10
Mínimo	17
Máximo	25
Mediana	20,5
Media	21,3
Moda	20

*Fuente: Elaboración propia.*

En este sentido, sólo se encontró un caso de autoconcepto medio para esta dimensión, sin evidenciar un nivel bajo en ninguno de los niños (Ver Figura 14).

**Figura 14. Distribución porcentual del Autoconcepto Cognitivo por niveles, para el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**

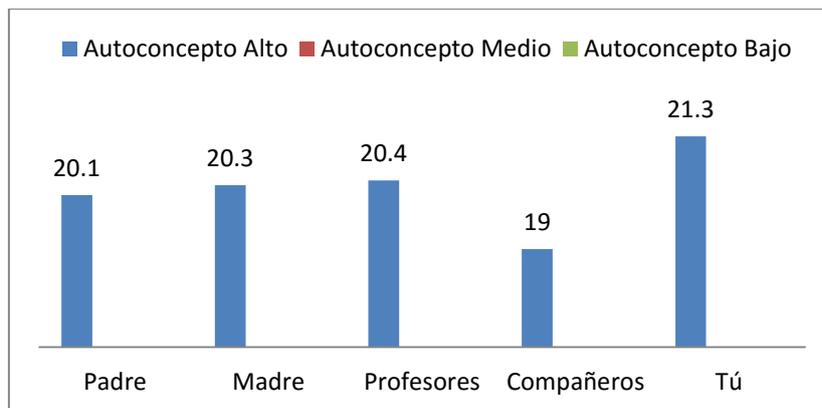


*Fuente: Elaboración propia.*

En cuanto a las imágenes sociales, se observan puntajes casi idénticos para las figuras parentales y los profesores, ubicándose en un nivel alto (Ver Figura 15). De esta forma, estos niños parecen considerar que tanto sus madres, padres, como profesores, perciben en ellos una apreciación positiva de sus características cognitivas. Por otra parte, al igual que en el grupo anterior, el puntaje más bajo lo ocupa la imagen de los

compañeros, la cual a pesar de que se sigue ubicando en la categoría alto, se halla en el límite inferior del puntaje alto, por lo que se podría inferir que estos niños también tienden a considerar que sus compañeros perciben menos características positivas en relación a la dimensión cognitiva, que el resto de las imágenes sociales.

**Figura 15. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Cognitivo en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**



*Fuente: Elaboración Propia.*

En lo que alude a la dimensión Afectivo – Emocional este grupo se ubica en la categoría de Autoconcepto Medio, sugiriendo que estos sujetos reflejan una percepción adecuada sobre su estado emocional y afectivo. Sin embargo, en comparación con el puntaje promedio del resto de las dimensiones, se podría inferir que estos niños perciben que esta área se encuentra menos desarrollada en ellos que el resto de las dimensiones que conforman el autoconcepto (Ver Tabla 12).

**Tabla 12. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Afectivo - Emocional en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**

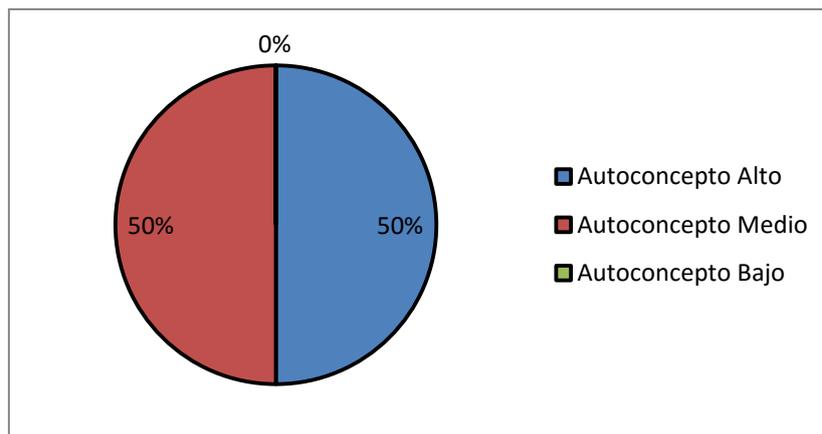
No. de observaciones	10
Mínimo	23
Máximo	38
Mediana	33.5

Media	32,8
Moda	33

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, la mitad de los niños se encuentra en un nivel medio de autoconcepto y el resto en un nivel alto, por lo que puede ser una de las dimensiones menos favorecidas para este grupo (Ver Figura 16).

**Figura 16. Distribución porcentual del Autoconcepto Afectivo - Emocional por niveles, para el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**

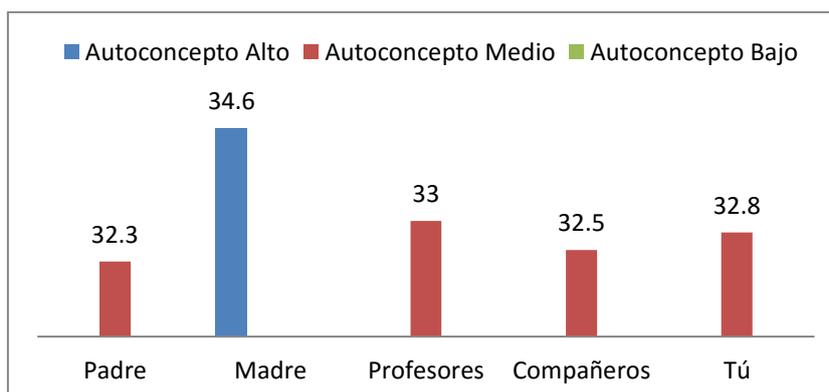


Fuente: Elaboración propia.

En lo que concierne a las imágenes sociales de esta dimensión, en la Figura 17 se puede observar que el puntaje promedio para las figuras de los padres, profesores y compañeros también se ubica en un nivel de Autoconcepto Medio, siendo congruente con la imagen propia.

Por otro lado, llama la atención que el puntaje para la imagen materna se encuentra en un nivel de Autoconcepto Alto, siendo el puntaje mayor para las imágenes sociales; aspecto que sugiere que los niños de este grupo consideran que sus madres perciben de ellos características más positivas de su estado emocional que ellos mismos y el resto de las figuras sociales.

**Figura 17. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Afectivo - Emocional en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**



*Fuente: Elaboración Propia.*

Ahora bien, en relación al Autoconcepto Social, el puntaje promedio de este dominio se ubica en un nivel medio, tendiendo a tener una percepción adecuada de sus habilidades sociales, pero menos desarrollada que el resto de las dimensiones (Ver Tabla 13).

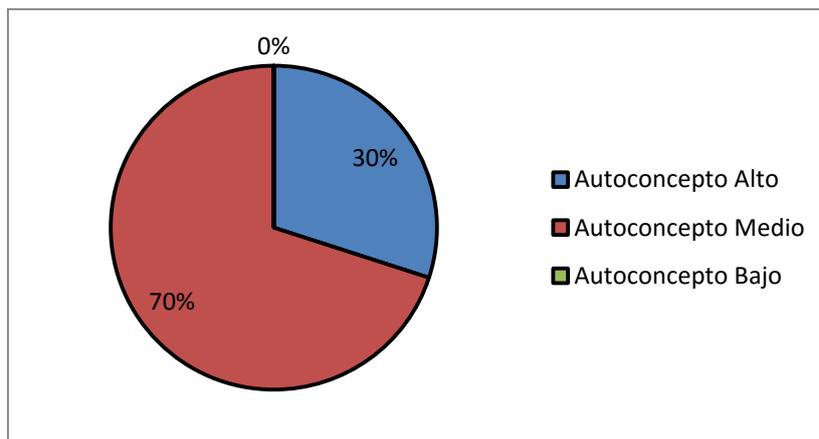
**Tabla 13. Estadísticos Descriptivos para el Autoconcepto Social en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**

No. de observaciones	10
Mínimo	11
Máximo	19
Mediana	13,5
Media	13,9
Moda	11

*Fuente: Elaboración propia.*

De esta forma, sólo se encontraron 3 casos de autoconcepto alto, mientras que el resto se ubica en un nivel medio para el área social, siendo la dimensión menos favorecida, en conjunto con el afectivo – emocional (Ver Figura 18).

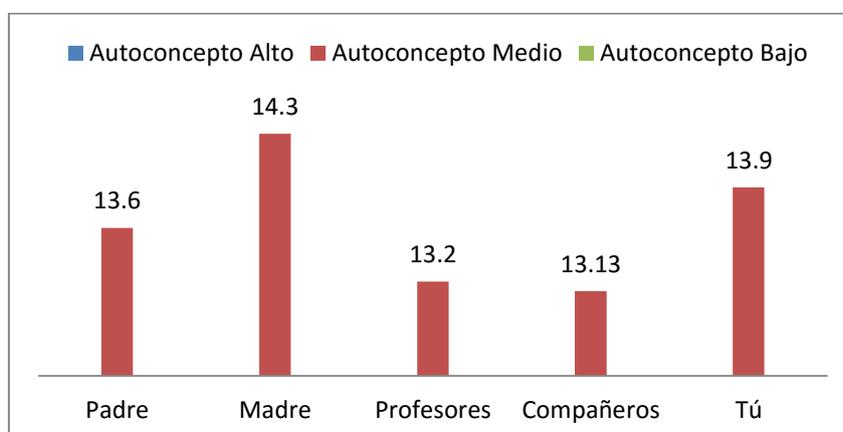
**Figura 18. Distribución porcentual del Autoconcepto Social por niveles, para el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**



*Fuente: Elaboración propia.*

Con respecto a las imágenes sociales de este grupo de niños para la dimensión de Autoconcepto Social, se observan puntajes similares para cada una de las figuras sociales, ubicándose en un nivel Medio, y siendo congruente la imagen propia con lo que consideran que las distintas figuras sociales perciben de ellos (Ver Figura 19). De esta forma, al igual que sí mismos, suponen que los demás piensan de ellos que poseen habilidades adecuadas para las relaciones sociales, pero en menor desarrollo que el resto de las dimensiones.

**Figura 19. Promedios obtenidos para las imágenes sociales del Autoconcepto Social en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**



*Fuente: Elaboración Propia.*

Finalmente, los resultados obtenidos por el grupo de niños con Inteligencia Promedio, donde se evidencian dos áreas con niveles altos y dos con niveles medios, se asocian a lo señalado por Rodríguez, Carballal y Arce (2003), quienes destacan que los niños entre 8 y 11 años de edad se encuentran en la etapa de Suficiencia versus Inferioridad de Erik Erikson, y es en este estadio donde desarrollan sistemas de representación, comenzando a tener un autoconcepto más realista y formando imágenes de sí mismos más amplias y equilibradas, reconociendo que hay áreas menos desarrolladas en ellos, es decir, que empiezan a concientizar que pueden ser unas personas exitosas sin dejar a un lado sus áreas de mejora.

Por otra parte, para las imágenes sociales, en este grupo los puntajes para las dimensiones física, cognitiva y social, se presentan de forma homogénea, siendo congruentes con la imagen de sí mismos, por lo que estos niños consideran que los demás perciben las mismas características que ellos perciben de sí mismos. Sin embargo, en el caso del Autoconcepto Afectivo – Emocional, todos los puntajes se hallan en un nivel medio, excepto el que corresponde a la figura de la madre el cual se ubica en un nivel alto. De esta forma, los niños de este grupo tienden a considerar que sus madres perciben en ellos mayores características positivas acerca de su estado emocional, que el resto de las figuras sociales e incluso ellos mismos.

#### IV.1.3.2 Indicadores Emocionales

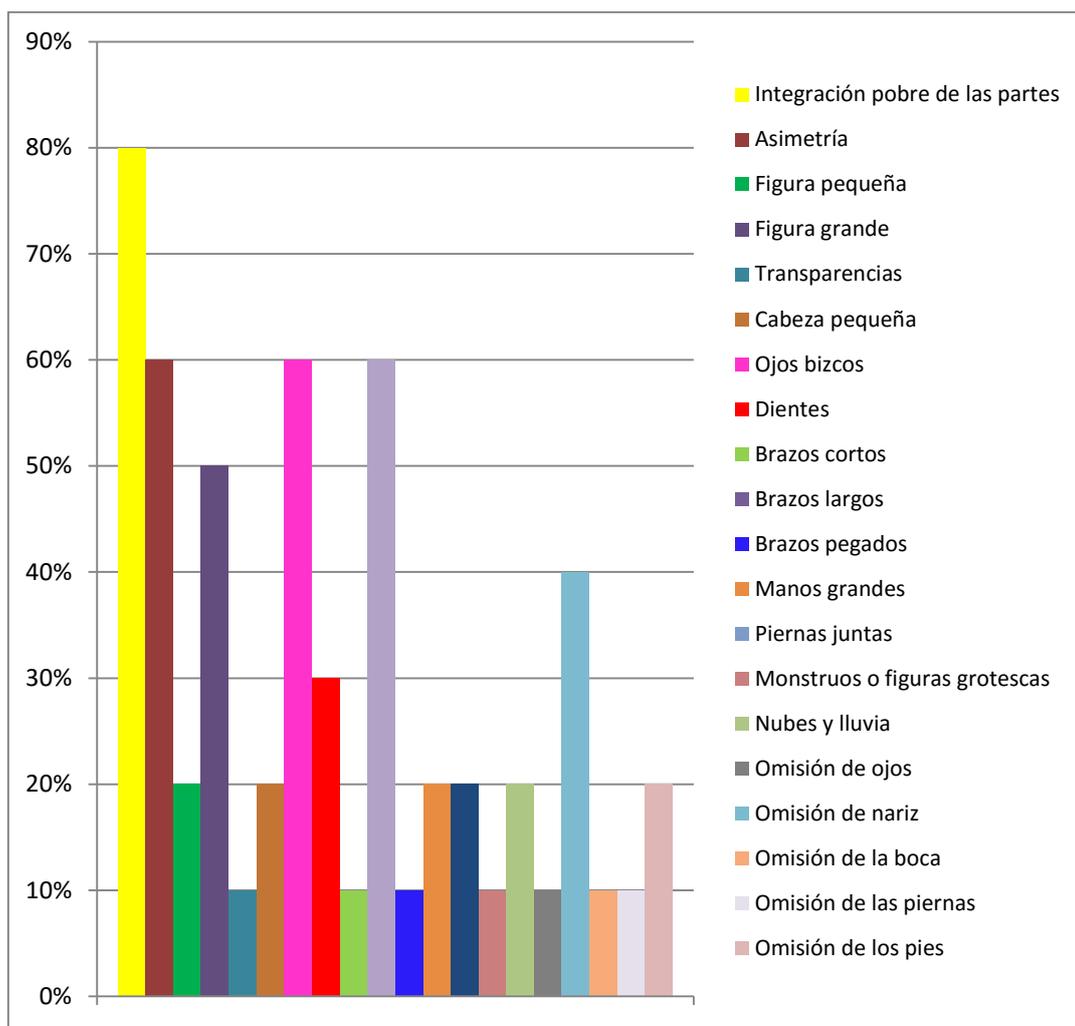
Para poder dar respuesta al segundo objetivo de investigación, que consiste en identificar los emocionales del DFH de los niños con Inteligencia Muy Superior e Inteligencia Promedio, a continuación se presentan las distribuciones en la proporción de los indicadores arrojados por el Test de la Figura Humana de Elizabeth Koppitz, para cada uno de los grupos de estudio. Es importante mencionar nuevamente que los resultados que arroja esta prueba son cualitativos, por consiguiente, estos se cuantificaron

colocando el valor 1 cuando se hallara la presencia de cada indicador, y el valor 0 para representar la ausencia de los mismos. De esta forma, se procedió a realizar un análisis descriptivo en relación a la proporción de aparición de cada uno de los indicadores en los dibujos de los sujetos que conforman la muestra.

#### IV.1.3.2.1 Niños con Inteligencia Muy Superior

En este grupo de niños, se encontró la presencia de los siguientes indicadores: Integración pobre de las partes, grosera asimetría de las extremidades, figura pequeña, figura grande, transparencias, cabeza pequeña, ojos bizcos, dientes, brazos cortos, brazos largos, brazos pegados a los costados del cuerpo, manos grandes, piernas juntas, monstruos o figuras grotescas, nubes y lluvia, omisión de ojos, omisión de la nariz, omisión de la boca, omisión de las piernas y omisión de los pies. En la Figura 20 se sintetiza el porcentaje de aparición para cada uno de los indicadores mencionados, siendo los de mayor porcentaje aquellos que corresponden a la integración pobre de las partes, figura grande, ojos bizcos, brazos largos y omisión de la nariz. Por otro lado, los indicadores de sombreado de la cara, sombreado del cuerpo y/o extremidades, sombreado de las manos y/o cuello, inclinación de la figura en 15° o más, manos seccionadas, dibujo de los genitales, dibujo de 3 figuras o más, omisión del cuerpo, omisión de los brazos y omisión del cuello, no se hallaron presentes en ninguno de los dibujos realizados por el grupo de niños con Superdotación Intelectual.

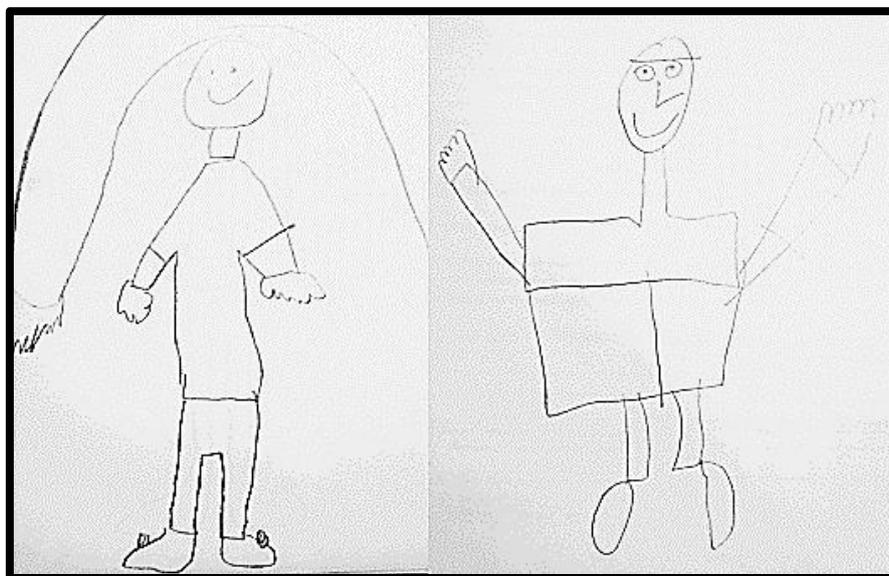
**Figura 20. Porcentaje de aparición de los indicadores del Dibujo de la Figura Humana en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**



*Fuente: Elaboración propia.*

De esta forma, en lo que corresponde al análisis gráfico y expresivo de los dibujos, la mayoría de los niños con Inteligencia Muy Superior presenta dibujos con una integración pobre de las partes, en la Figura 21 se pueden observar algunos ejemplos de dibujos realizados por estos niños que poseen una pobre integración de las partes.

**Figura 21. Dibujos con Integración Pobre de las Partes en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**

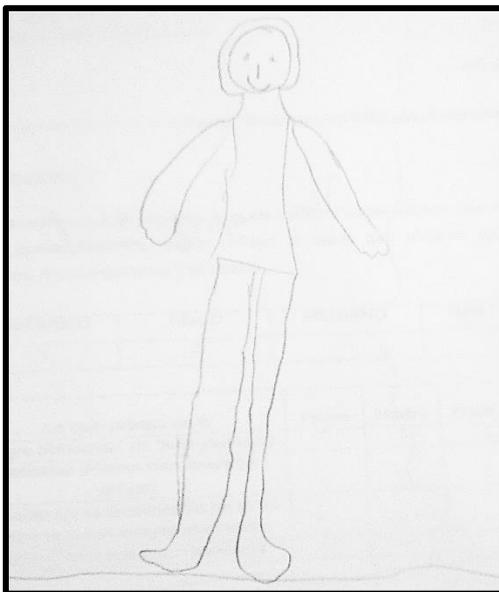


*Fuente: Elaboración Propia.*

Según Koppitz (1987) este indicador sugiere inmadurez e inestabilidad, así como una personalidad pobremente integrada e impulsividad. Esto se relaciona con lo estipulado por Clarke (2003) quien expone que la madurez psicológica y afectiva de los niños superdotados se encuentra retrasada en comparación a su nivel de inteligencia cognitiva.

Asimismo, otro de los indicadores presente en la mayoría de los dibujos de este grupo de niños corresponde a la asimetría de las extremidades, el cual según el postulado de Elizabeth Koppitz está asociado con una coordinación pobre e impulsividad. En la Figura 22 puede observarse un ejemplo de dibujo con estas características.

**Figura 22. Dibujo con Asimetría de las Partes en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**



*Fuente: Elaboración Propia.*

Los ojos bizcos, presentes también en la mayoría de los dibujos, sugieren un reflejo de ira y rebeldía. De igual forma, según lo mencionado por Koppitz (1987) también puede significar que no ven el mundo de forma igual que los demás. En la Figura 23 se presenta un dibujo con el indicador de ojos bizcos.

**Figura 23. Dibujo con Ojos Bizcos en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**



*Fuente: Elaboración propia.*

Y, los brazos largos, que corresponde a otro de los indicadores de mayor proporción en estos niños, están asociados con una inclusión agresiva en el medio ambiente.

Estos aspectos pudieran tener relación con lo señalado por Clarke (2003) donde se hace referencia a que debido a la alta capacidad de estos niños, los planes de estudio y los problemas propuestos en clases no despiertan su interés, lo que puede ocasionar que se aburran en clase, y por consiguiente puedan volverse hiperactivos, impulsivos, indisciplinados o agresivos; e incluso, muchas veces se les cataloga como niños con TDAH, debido que pueden llegar a ser disruptivos y tienden a ser muy enérgicos. En concordancia con lo antes expuesto, como evaluadoras en el Proyecto Órbita CI 130, en los antecedentes de muchos de estos niños se observa que existe una predisposición a tener dificultades en la integración a la escuela, debido a que expresan sentirse aburridos y tienen la creencia de que ya poseen los conocimientos que se les pretenden impartir, por lo que construyen una percepción de la escuela como un lugar rutinario, aburrido y muchas veces hostil, que no les permite demostrar y desarrollar sus habilidades, sintiéndose desplazado, provocando frustraciones y sentimientos de agresividad que desencadenan conductas disruptivas dentro del aula, afectando así su rendimiento académico.

Además, con respecto al indicador de ojos bizcos que parece significar que estos niños no ven el mundo de forma igual que los demás, esto se asocia con lo que indica Sánchez (2003) concerniente a que los niños superdotados suelen presentar dificultad para adaptarse al pensamiento de los demás, teniendo preocupaciones morales y existenciales precoces. Asimismo, estos niños suelen realizar razonamientos altamente elaborados que le permiten tener una comprensión más exhaustiva del mundo que le rodea, diferenciándose de los demás.

En relación al indicador de figura grande, el cual se encontró en la mitad de los niños con Superdotación Intelectual, esta misma autora menciona que se relaciona con expansividad, inmadurez y controles internos deficientes. En este sentido, este indicador que sugiere expansividad y controles internos deficientes, también pudiera explicarse por lo antes descrito en cuanto a su dificultad de adaptarse a los demás.

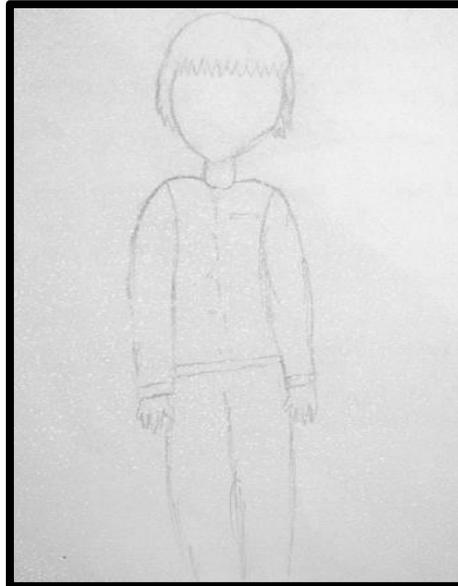
Por otra parte, a pesar de que la ausencia de nariz no se observa en la mayoría de los dibujos, se encuentra presente en el 40% de los niños, y este indicador se asocia con una conducta tímida y retraída.

De esta forma, así como algunos niños pueden caracterizarse por su expansividad, otros muestran timidez y retraimiento, lo que tiene relación con lo que expresa Clarke (2003), asociado a que algunos niños con superdotación suelen aislarse por el hecho de obtener un aprendizaje de forma más rápida que los demás. Asimismo, carecen de referentes afectivos y sociales indispensables, y, por su dificultad en las relaciones interpersonales, les cuesta compartir su agudeza y sus problemas.

El resto de los indicadores, por representar una pequeña proporción de aparición en los dibujos elaborados, deben ser analizados caso por caso debido a su heterogeneidad. Sin embargo, llaman especial atención dos de los dibujos realizados por estos niños

En uno de los dibujos no se observa rostro (Ver Figura 24). Según Koppitz (1987) la ausencia de ojos es comúnmente presente en niños aislados socialmente. De igual forma, según esta autora la ausencia de nariz se asocia con una conducta tímida y retraída y con la ausencia de agresividad manifiesta; y la ausencia de boca, refleja retraimiento, inseguridad, así como una incapacidad para comunicarse con los demás.

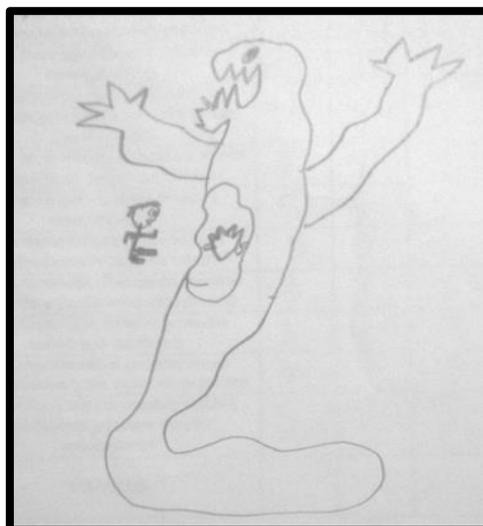
**Figura 24. Dibujo sin Rostro en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**



*Fuente: Elaboración Propia.*

Adicionalmente, otro de los dibujos realizados corresponde a un monstruo o figura grotesca (Ver Figura 25). Koppitz (1987) señala que el dibujo de monstruos o figuras grotescas no parece estar asociado con ningún tipo específico de conducta, sino que más bien refleja sentimientos de intensa inadecuación, y un muy pobre concepto de sí mismo.

**Figura 25. Dibujo de Monstruo en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**



*Fuente: Elaboración propia.*

Cabe destacar, que aunque el ‘Dibujo sin Rostro’ y ‘Dibujo de Monstruo’ sólo se presentaron en dos sujetos de este grupo, se decidió analizarlos debido a que no se presentaron en el grupo de niños con Inteligencia Promedio, y adicionalmente, las características que se asocian a estos indicadores se relacionan con las antes mencionadas por Clarke (2003) que corresponden a algunos niños con Inteligencia Muy Superior, quienes suelen aislarse socialmente y mostrar gran inestabilidad psicológica.

Ahora bien, como un valor agregado a esta investigación, además de los indicadores proporcionados por el DFH de Koppitz, se agregó otra consigna en los dibujos de sí mismos como parte de la prueba, con el fin de poder observar y analizar algunas características de estos niños realizando un análisis de contenido. De esta forma, cada niño escribió en sus dibujos 3 aspectos que les gustaran de sí mismos, y 3 aspectos que no les gustaran. Para organizar los resultados, se conformaron 3 categorías donde se organizó la información de lo señalado por los participantes. En la tabla 14 se presentan ejemplos de las características positivas de sí mismos señaladas por el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.

**Tabla 14. Aspectos positivos de sí mismos en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**

<b>Físicos</b>	<b>Cognitivos</b>	<b>Socioemocionales</b>
Soy rubio	Alta capacidad de	Soy tranquilo
Mi cabello	memoria	Soy atenta
Mi cara	Dibujo bien	Me valoro
Mis pecas	Soy inteligente	Soy amable
Soy saludable	Tengo capacidad	Educada
Corro rápido	para hacer muchas	Buena persona
	cosas	Obediente
	Buena memoria	Tengo una gran familia
	Velocidad mental	Tengo iniciativa
	Soy creativa	
	Soy analítica	
	Soy productivo	

*Fuente: Elaboración propia.*

Según Maldonado (2006) las percepciones que las personas tienen de sí mismas forman una totalidad de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones, que la persona reconoce como descriptivos de sí mismo y de su identidad. Llama la atención que los niños con Superdotación Intelectual señalaron como características positivas definitorias de sí mismos, mayores aspectos cognitivos que en el resto de las áreas, destacando así que son inteligentes, tienen velocidad mental, buena memoria, etc. De esta forma, a nivel cualitativo pareciera que otorgan gran importancia a su potencial intelectual como la característica más importante que los define. En este sentido, este hecho tiene relación con los resultados cuantitativos, los cuales arrojaron que la dimensión cognitiva tiene el mayor puntaje en comparación al resto de los dominios del autoconcepto.

En la tabla 15 se presentan ejemplos de las características negativas de sí mismos señaladas por estos niños. Uno de los aspectos que más llama la atención en relación a estas características, es que ninguno de los niños mencionó aspectos cognitivos. Por consiguiente, a nivel cualitativo pareciera que estos niños tuviesen una imagen íntegramente positiva de sus aspectos cognitivos.

**Tabla 15. Aspectos negativos de sí mismos en el grupo de niños con Inteligencia Muy Superior.**

<b>Físicos</b>	<b>Cognitivos</b>	<b>Socioemocionales</b>
No corro rápido		Soy sensible
No me gusta mi color de ojos		Timidez
Tengo muchos pelitos		Soy asocial
Tengo cicatrices		Me enfurezco si me hacen observaciones a cada rato
Soy flojo		Me molesto si me insultan
Malo para los deportes		Me molesto fácil cuando me colocan sobrenombres
		Nadie me valora
		No tengo amigos
		Me regañan

Algún día voy a tener que morir  
Soy impaciente  
No estoy dispuesto al trabajo  
Ansiedad  
Inquietud

*Fuente: Elaboración Propia.*

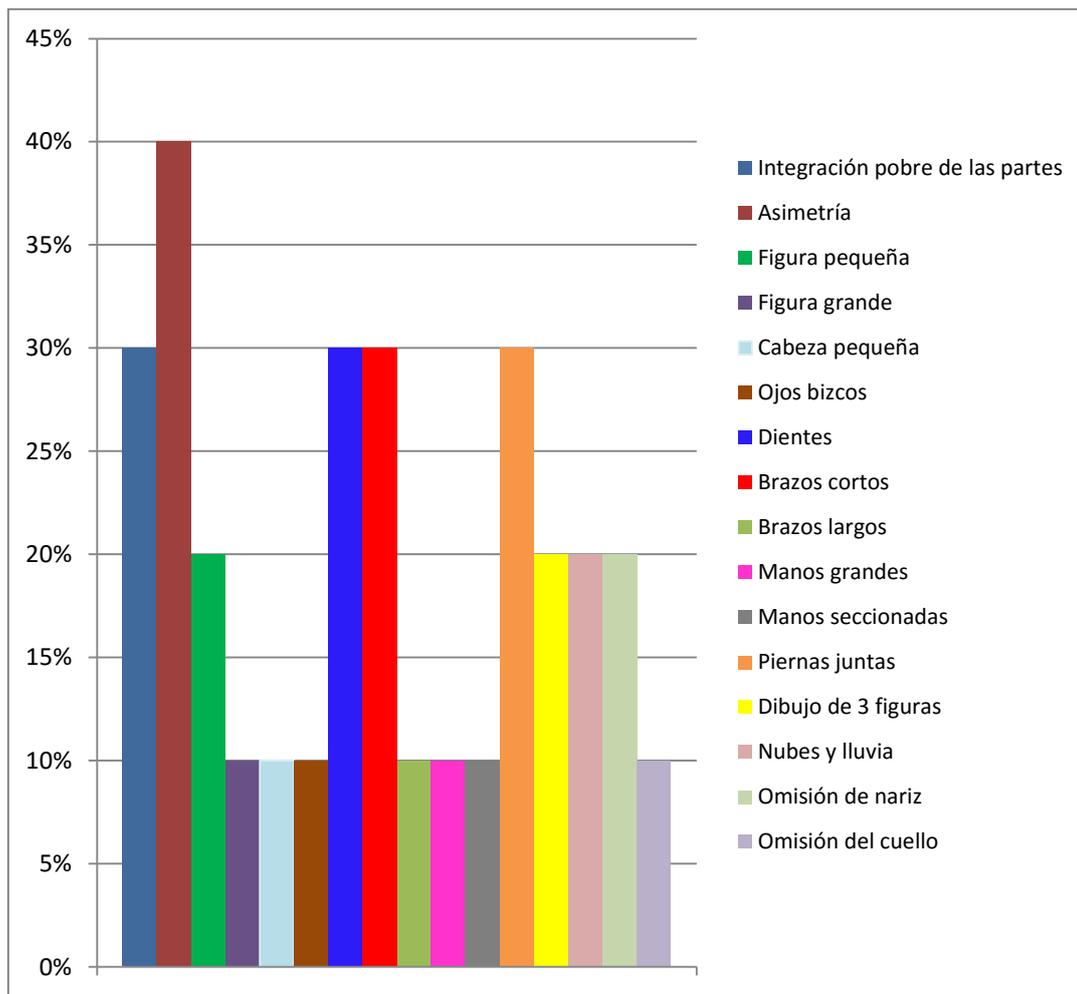
Por otra parte, en los aspectos socioemocionales negativos mencionados por los niños se observa que algunos se definen como asociales, tímidos y señalan que no tienen amigos y no los valoran. Es importante mencionar que los que expresaron esto, a nivel cuantitativo obtuvieron un autoconcepto social alto, por lo tanto, existe una incongruencia entre lo que expresan en el dibujo y lo que colocaron en la Escala de Concepto de Sí Mismo; esto pudiera tener relación con que algunas veces las escalas autoadministradas pueden verse afectadas por la deseabilidad social, por lo que es interesante la incoherencia existente entre los resultados cuantitativos y los proporcionados por la prueba proyectiva, ya que puesto que considerando el carácter estructurado de este tipo de instrumento, es más difícil que las personas acudan al falseamiento, por lo que en este caso pudiera ser más eficiente la Prueba Proyectiva.

Finalmente, se puede observar que estos niños mencionan una gran cantidad de aspectos negativos de sí mismos tanto a nivel físico como a nivel socioemocional, por consiguiente, pareciera que estos se perciben de forma negativa. Esto refleja la importancia que adquiere el trabajar con estos niños de forma psicoterapéutica la imagen que estos poseen de sí mismos, para de esta manera ayudarlos a construir emociones más positivas en relación a su personalidad, incrementando además un adecuado manejo de otras variables psicológicas de gran importancia como lo son la autoestima, las relaciones interpersonales e inteligencia emocional.

#### IV.1.3.2.2 Niños con Inteligencia Promedio

En relación al segundo grupo donde se encuentran los que poseen un Coeficiente Intelectual Promedio, se halló la presencia de los siguientes indicadores: Integración pobre de las partes, grosera asimetría de las extremidades, figura pequeña, figura grande, cabeza pequeña, ojos bizcos, dientes, brazos cortos, brazos largos, manos grandes, manos seccionadas, piernas juntas, dibujos de 3 figuras o más, nubes y lluvia, omisión de la nariz y omisión del cuello. En la Figura 26 se presentan los porcentajes de aparición en este grupo para cada uno de los indicadores, siendo los de mayor porcentaje los ojos bizcos, dientes, brazos cortos y piernas juntas; sin embargo, la aparición de cada uno de estos indicadores mencionados sólo se dio máximo en el 40% de los sujetos, existiendo una baja proporción y mayor heterogeneidad en la aparición de los indicadores. Por otra parte, hay que destacar que no se halló la presencia de los indicadores de sombreado de la cara, sombreado del cuerpo y/o extremidades, sombreado de las manos y/o cuello, inclinación de la figura en 15° o más, brazos pegados a los costados del cuerpo, dibujo de los genitales, dibujo de monstruos o figuras grotescas, omisión de los ojos, omisión de la boca, omisión del cuerpo, omisión de los brazos, omisión de las piernas y omisión de los pies, en ninguno de los dibujos realizados por los niños pertenecientes al grupo de Coeficiente Intelectual Promedio.

**Figura 26. Porcentaje de aparición de los indicadores del Dibujo de la Figura Humana en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**



*Fuente: Elaboración propia.*

De esta forma, los dibujos realizados por estos niños tienen características más heterogéneas, por lo que los resultados gráficos de la prueba proyectiva en estos sujetos no adquieren relevancia en este análisis, puesto que apuntan únicamente a considerar el análisis de forma individual para cada niño.

En lo que corresponde a las características de sí mismos señaladas en los dibujos, en la tabla 16 se sintetizan ejemplos de los aspectos positivos mencionados. Una de las cosas que llama la atención es que muchos de los niños mencionaron que tienen bastantes amigos, son sociables, son buenos amigos, etc. Los niños que mencionan estos aspectos, en los resultados

cuantitativos muestran un autoconcepto social alto o medio, que indica que a nivel cualitativo perciben una imagen adecuada de sí mismos en relación a las habilidades sociales. Por lo tanto, se observa una mayor congruencia entre los resultados de ambas pruebas.

**Tabla 16. Aspectos positivos de sí mismos en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**

<b>Físicos</b>	<b>Cognitivos</b>	<b>Socioemocionales</b>
Energía	Soy inteligente	Soy bueno
Condición física	Bueno para los juegos	Tengo muchos amigos
Rapidez al correr	de estrategia	Soy sociable
Cabello	Bueno en matemáticas	Soy respetuoso
Altura		Soy muy cortés
		Soy yo mismo
		Tengo personalidad
		Ayudo a los demás
		Me gusta todo de mí
		Soy buen amigo
		Soy amable

*Fuente: Elaboración Propia*

En lo que concierne a los aspectos negativos, en la tabla 17 se sintetizan los señalados por este grupo de niños, donde se observa una mayor variabilidad y equilibrio entre las áreas física, cognitiva y socioemocional. Algunos reconocen que poseen características cognitivas que no son positivas para ellos, lo que no sucedió en el otro grupo. Por otra parte, es importante destacar que en este grupo el 50% de los sujetos señaló que no había nada de sí mismos que no les gustara, lo que a nivel cualitativo también refleja una imagen positiva de ellos, siendo congruentes con los resultados de la Escala de Concepto de Sí Mismo.

**Tabla 17. Aspectos negativos de sí mismos en el grupo de niños con Inteligencia Promedio.**

<b>Físicos</b>	<b>Cognitivos</b>	<b>Socioemocionales</b>
Débil	Soy lento escribiendo	Soy muy engreído
No hago mucho ejercicio	Soy lento pensando	No tengo paciencia
Uso lentes	Tengo fea letra	Soy miedoso
Mis dientes		Soy decidido
Mis orejas		No me gusta que se metan conmigo

*Fuente: Elaboración Propia*

#### *IV.1.4 Análisis Comparativo*

Con el fin de poder dar respuesta al último objetivo de investigación, que consiste en establecer semejanzas y diferencias entre el Autoconcepto y los Indicadores Emocionales de los niños con Inteligencia Muy Superior e Inteligencia Promedio, a continuación se describen los resultados obtenidos en los estadísticos de comparación de grupo para cada una de las variables estudiadas.

##### IV.1.4.1 Autoconcepto

Para estimar si existen diferencias significativas entre los grupos de niños con Inteligencia Muy Superior e Inteligencia Promedio, se utilizó como estadístico de contraste la Prueba U de Mann-Whitney, para cada una de las dimensiones del Autoconcepto.

En relación al Autoconcepto Global, en la Tabla 18 se puede observar que como el valor-p es mayor que el nivel de significación alfa, no se puede rechazar la hipótesis nula de que la diferencia entre las muestras es igual a 0. Por consiguiente, los resultados de esta prueba sugieren que no existen diferencias significativas entre estos grupos para lo que corresponde al Autoconcepto Global.

**Tabla 18. Prueba de Mann-Whitney para el Autoconcepto Global.**

U	45,000
Valores esperados	50,000
Varianza (U)	174,474
Valor-p (bilateral)	0,733
Alfa	0,05

*Fuente: Elaboración Propia.*

Considerando ahora cada una de las dimensiones que componen el Autoconcepto, para la dimensión de Autoconcepto Físico el estadístico de contraste sugiere que tampoco existen diferencias significativas entre los grupos, debido a que el valor-p es mayor que el nivel de significación alfa (Ver Tabla 19). En este sentido, tomando en cuenta el desarrollo del Autoconcepto, el niño en estas edades va desplazando el locus físico de la percepción de sí mismo hacia construir una percepción a partir de sus experiencias, y empieza a tomar en cuenta la imagen que tienen los demás sobre sí mismo (Maldonado, 2006). Esto pudiera explicar el hecho de que estos niños hayan reflejado un Autoconcepto positivo en la Dimensión Física, debido a que en las edades donde se encuentran su aspecto físico no suele ser su principal área de conflicto o de foco.

**Tabla 19. Prueba de Mann-Whitney para el Autoconcepto Físico.**

U	62,000
Valores esperados	50,000
Varianza (U)	170,658
Valor-p (bilateral)	0,379
Alfa	0,05

*Fuente: Elaboración Propia.*

En lo que concierne al Autoconcepto Cognitivo, el valor-p estimado para esta dimensión en la Prueba de Mann-Whitney es mayor que el nivel de significación alfa, por lo que no existen diferencias significativas entre los grupos para esta área (Ver Tabla 20).

**Tabla 20. Prueba de Mann-Whitney para el Autoconcepto Cognitivo.**

U	68,000
Valores esperados	50,000
Varianza (U)	167,105
Valor-p (bilateral)	0,176
Alfa	0,05

*Fuente: Elaboración Propia.*

Según las conclusiones halladas por Galindo, Martínez y Arnáiz (1997, citado en Pérez et. al, 1998) luego de analizar varios estudios, los niños de alta inteligencia suelen puntuar un Autoconcepto Cognitivo mucho más alto que los que poseen inteligencia promedio, debido a que constantemente son reforzados de forma positiva por sus principales figuras sociales en lo que concierne a su desempeño, el cual suele ser destacado en las áreas cognitivas. Por lo tanto, la similitud hallada en estos grupos, pudiera explicarse con el hecho de que ambos poseen un factor común, puesto que el grupo con Inteligencia Promedio eran niños aspirantes al Proyecto Órbita CI 130, y por consiguiente, se pudiera inferir que al igual que el grupo de Inteligencia Muy Superior, estos también reciben reforzamientos que les hagan percibirse como niños muy inteligentes. En este sentido, este factor pudo haber influido en que ambos grupos puntúen alto en la Dimensión Cognitiva.

Para la dimensión Afectivo – Emocional, el valor-p calculado también es mayor que el nivel de significación alfa, lo que refleja que tampoco existen diferencias significativas entre los niños con Inteligencia Muy Superior y con

Inteligencia Promedio en lo que corresponde al Autoconcepto Afectivo – Emocional (Ver Tabla 21).

**Tabla 21. Prueba de Mann-Whitney para el Autoconcepto Afectivo Emocional.**

U	68,000
Valores esperados	50,000
Varianza (U)	173,158
Valor-p (bilateral)	0,184
Alfa	0,05

*Fuente: Elaboración Propia.*

Todo lo antes expuesto tiene concordancia con los hallazgos de Maddux, Scheiber y Bass, (1982), Tong y Yewchuk (1996) citados en (Peñas, 2006), quienes encontraron que no existen diferencias significativas entre el autoconcepto de las personas superdotadas y el resto de la población. Asimismo, estos resultados son congruentes con el estudio realizado por Pérez y Domínguez (2000) en la población de Madrid y el llevado a cabo por Peñas (2006) en la población española, quienes encontraron que tampoco existían diferencias significativas entre el autoconcepto de los superdotados y la población en general.

Finalmente, para la dimensión Social, la Prueba de Mann-Whitney refleja un valor-p menor al nivel de significación alfa (Ver Tabla 22). Por consiguiente, se debe rechazar la hipótesis nula de que las muestras preceden de poblaciones continuas idénticas, considerando así que sí existe una diferencia entre los grupos para lo que concierne al Autoconcepto Social.

**Tabla 22. Prueba de Mann-Whitney para el Autoconcepto Social.**

U	79,000
Valores esperados	50,000
Varianza (U)	171,974
Valor-p (bilateral)	0,030
Alfa	0,05

*Fuente: Elaboración Propia.*

. De esta forma, según los resultados de la Escala de Concepto de Sí Mismo, los niños con Inteligencia Muy Superior reflejan una percepción más positiva en cuanto a sus habilidades para desenvolverse en el ambiente social (García y Musitu, 2005), en comparación al grupo de niños con Inteligencia Promedio. En este sentido, estos hallazgos se asocian a lo mencionado por Borges y Hernández (2005), quienes destacan que los superdotados muchas veces suelen presentar una adaptación social mayor que sus compañeros no normativos.

Sin embargo, a pesar de lo que sugieren los resultados obtenidos en lo que concierne al autoconcepto, es interesante contrastarlos con los hallazgos en los indicadores emocionales proporcionados por el Dibujo de la Figura Humana, puesto que se observan contradicciones entre los resultados de la escala cuantitativa y los de las pruebas proyectivas, en el caso de los niños con Inteligencia Muy Superior.

#### IV.1.4.2 Indicadores Emocionales

Para poder analizar las similitudes y diferencias en los Indicadores Emocionales entre los grupos que conforman la muestra, se realizó una prueba de diferencia de proporciones para cada uno de los indicadores que aparecen conjuntamente en los dibujos de ambos grupos, con el fin de analizar si sus porcentajes difieren significativamente entre sí. Es importante

destacar que sólo se tomaron en cuenta para la prueba de diferencia de proporciones aquellos indicadores cuya presencia en alguno de los dos grupos se presentara al menos en el 40% de los casos.

El indicador que corresponde a la Integración Pobre de las Partes, estuvo presente en el 80% de los niños con Coeficiente Intelectual Superior y en el 30% de los niños con Coeficiente Intelectual Promedio. De esta forma, calculando la diferencia entre la proporción de ambos grupos se encontró un valor-p menor que el nivel de significación  $\alpha=0,05$  (Ver Tabla 23), por lo que se rechaza la hipótesis nula de que la diferencia de proporciones es igual a 0, encontrando así una diferencia significativa entre la proporción de aparición de este indicador en los dibujos de ambos grupos.

**Tabla 23. Prueba de Diferencia de Proporciones para el indicador de Integración Pobre de las Partes.**

Diferencia	0,5
Z (Valor observado)	2,080
Z (Valor crítico)	1,960
Valor-p	0,038
Alfa	0,05

*Fuente: Elaboración propia.*

Este aspecto sugiere que los niños superdotados tienen mayor inmadurez emocional e inestabilidad, así como una personalidad pobremente integrada y mayor impulsividad que los niños con Inteligencia Promedio.

Por otra parte, haciendo referencia al indicador de Asimetría de las Extremidades, se halló su presencia en el 60% de los casos del grupo de niños con Superdotación Intelectual y en el 40% del grupo con un nivel de Inteligencia Promedio. De esta forma, al realizar la prueba de diferencia de proporciones, los resultados sugieren que no hay diferencias significativas

entre la proporción de aparición de este indicador en los grupos, puesto que el valor-p calculado es mayor que el nivel de significación alfa, y no se puede rechazar la hipótesis nula de que la diferencia de proporciones es igual a 0 (Ver Tabla 24).

**Tabla 24. Prueba de Diferencia de Proporciones para el indicador de Asimetría de las Extremidades.**

Diferencia	0,4
Z (Valor observado)	1,500
Z (Valor crítico)	1,960
Valor-p	0,134
Alfa	0,05

*Fuente: Elaboración propia.*

Para el indicador de 'Figura Grande', el cual estuvo presente en el 50% de los niños con Coeficiente Intelectual Muy Superior y en el 10% de los niños con Inteligencia Promedio, los resultados de la prueba estadística sugieren que no hay diferencias significativas entre las proporciones (Ver Tabla 25).

**Tabla 25. Prueba de Diferencia de Proporciones para el indicador de Figura Grande.**

Diferencia	0,4
Z (Valor observado)	1,627
Z (Valor crítico)	1,960
Valor-p	0,104
Alfa	0,05

*Fuente: Elaboración propia.*

En lo que alude al indicador de 'Ojos Bizcos', este se halló presente en el 60% de los dibujos realizados por los niños con Inteligencia Muy Superior, y en el 30% de los dibujos de los niños con Inteligencia Promedio. Los resultados de la prueba estadística reflejan que tampoco hay diferencias

significativas en las proporciones de aparición de este indicador (Ver Tabla 26).

**Tabla 26. Prueba de Diferencia de Proporciones para el indicador de Ojos Bizcos.**

Diferencia	0,3
Z (Valor observado)	1,943
Z (Valor crítico)	1,960
Valor-p	0,346
Alfa	0,05

*Fuente: Elaboración propia.*

Finalmente, el indicador de ‘Brazos Largos’ se encontró presente en el 60% de los dibujos de los niños con Superdotación Intelectual y en el 10% de los realizados por aquellos que poseen una Inteligencia Promedio. En este sentido, al ser el valor-p menor que el nivel de significación alfa (Ver Tabla 27), se debe rechazar la hipótesis nula de que la diferencia es igual a 0 y se debe aceptar la hipótesis alternativa de que es diferente de 0, encontrando así que sí existen diferencias significativas en la proporción de aparición de este indicador.

**Tabla 27. Prueba de Diferencia de Proporciones para el indicador de Brazos Largos.**

Diferencia	0,5
Z (Valor observado)	2,202
Z (Valor crítico)	1,960
Valor-p	0,028
Alfa	0,05

*Fuente: Elaboración propia.*

Esto indica que los niños con Inteligencia Muy Superior suelen tener una inclusión más agresiva en el medio ambiente, en comparación al grupo con Inteligencia Promedio.

El resto de los indicadores no fue considerado para el análisis de diferencia de proporciones, debido a la heterogeneidad en la aparición de estos signos.

Es importante mencionar que los dibujos realizados por los niños con Inteligencia Promedio tienen características muy heterogéneas, lo que apunta a que el análisis de estos dibujos debe hacerse caso por caso, debido a que no se observa una amplia proporción de aspectos comunes que permitan una aproximación a características frecuentes de este grupo. De esta forma, la variabilidad de estos indicadores puede estar sujeta a diversos factores que inciden en cada niño de manera particular. Sin embargo, en el caso de los niños con Inteligencia Muy Superior si se encontró una alta proporción de indicadores comunes, por lo tanto, pareciera que el Coeficiente Intelectual Superior es una variable que puede influir en la aparición de indicadores emocionales comunes. Sin embargo, esto no es concluyente ni generalizable porque sólo se trabajó con 10 niños con superdotación intelectual.

Ahora bien, en el análisis de contenido realizado con respecto a las características positivas y negativas de sí mismos mencionadas por los niños de ambos grupos, se encontró que los niños con Inteligencia Muy Superior resaltan verbalmente mayores características positivas de sí mismos en el área cognitiva que en comparación a las otras áreas, descartando por completo juicios negativos con respecto a sus habilidades intelectuales; esto pudiera reflejar que estos niños poseen conciencia de su capacidad intelectual y que es un aspecto muy importante para definirse a sí mismos. De igual forma, este hallazgo concuerda con los resultados cuantitativos, que arrojan un autoconcepto cognitivo mayor al resto de las dimensiones.

En el caso de los niños con Inteligencia Promedio, existe un mayor equilibrio y estos si mencionan algunas características negativas de sí mismos en relación al área intelectual.

En lo que alude a los aspectos socioemocionales, cualitativamente se encontró una incongruencia en cuanto a lo reflejado en los dibujos por los niños con Inteligencia Muy Superior y en lo arrojado por los mismos en el instrumento cuantitativo, debido a que algunos muestran tener dificultades en las habilidades sociales, sin embargo, cuantitativamente arrojaron puntajes altos en el autoconcepto social, pudiendo ser explicado este hecho por una posible influencia de la deseabilidad social, debido a que estos niños al sentirse diferentes a los demás, suelen moldearse porque son muy dependientes de las imágenes sociales, buscando siempre la aprobación y el ser aceptados.

En el caso de los niños con Inteligencia Promedio, esto no se observó, ya que mencionan que poseen habilidades adecuadas en las relaciones sociales, lo que muestra congruencia con los resultados de la Escala de Concepto de Sí Mismo en relación a la Dimensión Social, donde obtuvieron un nivel medio de autoconcepto, que sugiere una imagen adecuada de sí mismos en relación a las habilidades sociales.

De esta forma, algunos autores sostienen que en las escalas autoadministradas puede ocurrir un afán de los sujetos por mostrar una imagen de sí mismo que sea socialmente aceptable, lo que se traduce en mostrar mayores características positivas y contrarrestar las características negativas (Echeburúa, Amor y Corral, 2003), aspecto que pudo haber ocurrido en el caso de la Escala de Concepto de Sí Mismo. Esto también puede ser sustentado con lo señalado por Pérez y Valdez (2010), quienes mencionan que como los niños superdotados suelen sentirse diferente a los demás, especialmente porque suele acompañarlos una gran intensidad emocional, muchos tienden a percibir que hay algo “malo” en su forma de ser, y pueden incluso enmascarar sus propios sentimientos para llegar a ser aceptados por los otros. En concordancia con lo anterior, en el estudio realizado por Ponte (1991) se encontró que a aunque muchas veces estos niños tienden a ser optimistas y pueden ser capaces de aceptar la crítica,

suelen ser altamente dependientes de la aceptación social, buscando constantemente la aprobación de los demás.

Por el contrario, las Pruebas Proyectivas corresponden a estímulos inestructurados, y los sujetos proyectan de forma inconsciente sus sentimientos, deseos, impulsos y conflictos (Cohen y Swerdlik, 2006), por lo que es más difícil que este tipo de pruebas puedan verse afectadas por la deseabilidad social o el falseamiento, reflejando sus verdaderas preocupaciones y conflictos en el dibujo. Por consiguiente, considerando los resultados de la prueba proyectiva, es posible que estos niños hayan buscado mostrarse de forma positiva ante la evaluación, tomando en cuenta lo señalado anteriormente de que estos niños suelen esconder sus propios sentimientos y percepciones para sentirse aceptados por los demás. Sin embargo, como en las Pruebas Proyectivas se trabaja con estímulos poco estructurados, donde las personas difícilmente pueden dilucidar “respuestas correctas e incorrectas”, estas disminuyen el grado de defensa, por lo que las personas proyectan de forma inconsciente sus necesidades, sentimientos, temores y conflictos, y es posible que por esta razón sean diferentes los indicadores encontrados en esta prueba, a los resultados proporcionados por la Escala de Concepto de Sí Mismo.

## CONCLUSIONES

Esta investigación tuvo como principal objetivo, comparar el Autoconcepto y los Indicadores Emocionales del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz de los niños con Inteligencia Muy Superior pertenecientes al proyecto Órbita CI 130 y niños con Inteligencia Promedio.

Para dar respuesta al planteamiento anterior, se halla que tanto en los niños con Inteligencia Muy Superior como en los niños con Inteligencia Promedio, el Autoconcepto Global se mantiene en un nivel alto, por lo que no se evidencian diferencias. De igual forma, haciendo un análisis exhaustivo de cada dimensión que compone este constructo, se refleja que no existen diferencias significativas en cuanto a cada una de las dimensiones del Autoconcepto, exceptuando la Dimensión Social, que en este caso a nivel estadístico se manifiesta más alta en los Niños Superdotados.

Asimismo, con respecto a las imágenes sociales de los niños con Inteligencia Muy Superior, es importante hacer mención a que los puntajes más altos se ubican en las figuras parentales y los profesores, debido a que estos niños consideran que estas personas perciben en ellos características positivas, porque constantemente suelen ser reforzados por sus habilidades intelectuales; mientras que las más bajas corresponden a los compañeros, ya que estos suelen tener dificultades en la relación con sus pares por considerarse diferentes. En contraste, en el caso de los niños con Inteligencia Promedio, los promedios de las imágenes sociales suelen ser similares y coherentes con la imagen que perciben de sí mismos.

Por otra parte, en lo que corresponde a la proporción de aparición de los indicadores del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz, se observa que en el caso de los Niños Superdotados hay presencia de indicadores comunes que están asociados a características como inmadurez,

inestabilidad, ira, personalidad pobremente integrada, inclusión agresiva en el ambiente, rebeldía, impulsividad y sentimientos de percibir el mundo de forma diferente al resto de las personas; mientras que en los niños con Inteligencia Promedio, los indicadores del DFH suelen ser más heterogéneos, es decir, no se obtuvo una proporción de indicadores que permitieran establecer una aproximación de las características y emociones frecuentes de este grupo, por lo que la aparición de estos indicadores dependen de otras variables y de la idiosincrasia de cada niño. De esta forma, pareciera que pudiese existir una relación entre el Coeficiente Intelectual Superior y algunos Indicadores Emocionales comunes, por lo que sería interesante ahondarlo en próximos estudios.

Es importante resaltar que a pesar de que los resultados cuantitativos muestran que los niños superdotados tienen una percepción positiva de sí mismos, cualitativamente se observa una contradicción en cuanto a lo que colocan en el instrumento de Autoconcepto y a lo que muestran en el dibujo, por lo que se podría plantear la hipótesis de que en el caso de la Escala de Concepto de Sí Mismo, que es auto-administrada, pudo haber influido la deseabilidad social. Estos niños recalcan una gran cantidad de aspectos negativos tanto a nivel físico como emocional, que consideran que son definitorios de sí mismos, lo que cualitativamente refleja inestabilidad emocional y una imagen negativa de las características que forman parte de ellos.

Adicionalmente, según Koppitz (1987), cuando se encuentran más de 3 indicadores emocionales en el Dibujo de la Figura Humana, esto sugiere una perturbación emocional en el niño. Por consiguiente, uno de los aspectos que llama la atención es que todos los niños con Inteligencia Muy Superior obtuvieron más de 3 indicadores, lo que no sucedió en el grupo de niños con Inteligencia Promedio. En este sentido, en concordancia con lo señalado Koppitz, esto pudiera sugerir una inestabilidad emocional en estos niños.

En concordancia con lo anterior, según la apreciación clínica de las investigadoras, los dibujos realizados por estos niños muestran indicadores de alto compromiso emocional según otros autores como Machover (1948), entre algunos de ellos se pueden destacar la ansiedad, personalidad pobremente integrada, débil contacto social, inseguridad, agresividad, gran inestabilidad psicológica, presión por parte del entorno, entre otros. Considerando esto, sería interesante ahondar en próximas investigaciones en otros indicadores propuestos por otros autores de la Figura Humana.

Aunado a esto, tomando en cuenta que según diversos autores las emociones están muy ligadas al autoconcepto, debido a que una persona con emociones positivas está más propensa a desarrollar un autoconcepto positivo, se halla una contradicción en la evidencia empírica, puesto que los Indicadores Emocionales hallados en el Dibujo de la Figura Humana, se asocian a características y emociones negativas en los Niños con Inteligencia Muy Superior, con una tendencia a la inestabilidad emocional, la impulsividad, inseguridad e incluso agresividad; mientras que su Autoconcepto parece ser muy positivo. Por consiguiente, este hallazgo desencadena la siguiente incógnita ¿cómo los niños con Inteligencia Muy Superior mantienen un alto Autoconcepto, si poseen tantas características y emociones que parecieran ser negativas?

Hallando una hipótesis que pueda explicar este hecho, se toma en consideración lo referido por algunos autores en la bibliografía, quienes destacan que los Niños Superdotados, al sentirse diferentes, muchas veces suelen esconder lo que sienten para ser aceptados por los demás, lo que influye en gran medida en respuestas ante estímulos estructurados que sean acordes a la deseabilidad social. Sin embargo, considerando que las pruebas proyectivas corresponden a estímulos inestructurados, donde los sujetos proyectan inconscientemente sus conflictos, es más difícil que influya el falseamiento y la deseabilidad social.

Con base en los hallazgos de esta investigación, se observa que los niños superdotados suelen tener marcadas dificultades a nivel emocional, lo que genera un aporte importante para la Psicología en sus ámbitos Clínico, Cognitivo y Educativo. Por consiguiente, es esencial el trabajo psicoterapéutico con estos niños, orientando la atención al control de sus impulsos; la adaptación social, sin desprenderse ni esconder sus habilidades intelectuales y las características que poseen en función de su talento; el reconocimiento y manejo de sus propias emociones y sentimientos, así como el entendimiento de aquellos sentimientos que son parte de los demás; el desarrollo de un buen autoconcepto y autoestima en todas las áreas, y no únicamente en función de la intelectualidad; el manejo de la agresividad y el desarrollo de una mayor tolerancia de frustración, que les permita tener un mejor ajuste y bienestar psicológico. Adicionalmente, se deben adaptar las estrategias para el proceso de enseñanza – aprendizaje, tomando en cuenta los aspectos emocionales que caracterizan a estos niños.

Con base en lo anterior, se sugieren tomar en cuenta los siguientes aspectos en el ámbito psicoeducativo:

- Otorgar un papel más activo para estos niños en el aula de clases, proporcionando un entorno intelectualmente dinámico, bien sea flexibilizando las actividades escolares e incluyéndolos como preparadores de sus compañeros y ayudantes de los profesores. De esta forma, esto les ayudaría a mantener un mayor interés y motivación en el aula de clases, reduciendo la impulsividad, frustración y aburrimiento que genera el entorno escolar en estos niños, generando además un autoconcepto más positivo en función de las imágenes sociales, como la de los compañeros.
- Adaptar los contenidos curriculares en función de su alta capacidad de aprendizaje, que impliquen nuevos retos para estos niños y les permitan seguir manteniendo el interés por el aula de clases.

- Introducir la enseñanza individualizada en materias o contenidos específicos en los que estos niños van más adelantados que sus compañeros, adaptando el programa en función de sus capacidades, a fin de que puedan tener nuevas alternativas y un ritmo más rápido que se adapte a su alta capacidad de aprendizaje.

- Propiciar nuevos recursos de información y estímulos, que potencien la creatividad que suele caracterizar a estos niños, lo que contribuye a generar una mayor motivación por los contenidos escolares.

- Realizar actividades en el aula que permitan que estos niños se sientan integrados y aceptados en clase. De esa forma, considerando que los juegos y temas de conversación que son característicos de sus pares (deportes, juegos, etc) no suscitan tanto interés en estos niños y esto genera una mayor distancia con sus compañeros, los profesores pueden incluir dinámicas donde se ponga en relieve el respeto a la diversidad de opiniones y el enriquecimiento que esto supone en el funcionamiento de las sociedades.

En cuanto a los aportes que los resultados de esta investigación pueden suministrar al Proyecto Órbita CI – 13, se propone:

- Llevar a cabo un programa de intervención en conjunto con las tutorías académicas, que les permita desarrollar, atender y mejorar las necesidades psicológicas de estos niños en torno al autoconcepto y las emociones, con la finalidad de generar estrategias para mantener un ajuste emocional lo más positivo posible. Este programa de intervención debe incluir talleres dinámicos, que impliquen nuevos retos, donde los niños puedan utilizar su creatividad y alto potencial cognitivo.

- Realizar un plan de atención psicoterapéutica de forma personalizada y grupal, para todos los niños que conforman el proyecto, sin excepción.

Aunado a esto, tomando como canal fundamental al Proyecto Órbita CI – 130, en función de los resultados hallados en este estudio, se puede contribuir a nivel escolar y familiar, realizando talleres constantes para padres y docentes, con la finalidad de formar a las principales figuras sociales de estos niños, en lo que implica tener altas capacidades y cuáles son las conductas que pudieran reflejar estos niños en función de sus características y las estrategias adecuadas para canalizarlas.

Finalmente, es importante destacar que los resultados de esta investigación no pueden generalizarse a toda la población con superdotación intelectual, debido a que además de que el tamaño de la muestra es muy pequeño, todos los niños superdotados con los que se trabajó pertenecen únicamente al Proyecto Órbita CI – 130.

## LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

A pesar de que se alcanzaron todos los objetivos propuestos, en el desarrollo de esta investigación se encontraron las siguientes limitaciones:

- Considerando que las personas superdotadas sólo representan un 2% de la población, y sólo 10 niños pertenecientes al Proyecto Órbita CI – 130 cumplían con el criterio de edad establecido, el tamaño de la muestra se vio reducido.
- Tomando en cuenta que sólo se trabajó con los casos de Superdotación a los cuales se tuvo acceso en la Fundación Motores por la Paz, no se pudieron establecer diferencias en función del género y el estrato socioeconómico.
- Al ser un muestreo de tipo No Probabilístico, los resultados no pueden ser generalizados a toda la población.
- Para medir el Autoconcepto se utilizó una escala auto-administrada, y este tipo de escalas pueden verse afectadas por el falseamiento y la deseabilidad social, lo que podría ser una limitación a la hora de analizar los resultados obtenidos.

Por otra parte, con base en las conclusiones y limitaciones encontradas, para futuras investigaciones se recomienda lo siguiente:

- Aumentar el número de sujetos que conformen la muestra, ampliando el rango de edad.
- Realizar un estudio longitudinal, donde se midan las mismas variables en los niños con Superdotación Intelectual antes de ingresar al Proyecto, y que posteriormente se evalúen una vez que se encuentren recibiendo

tutorías, a fin de poder observar si el programa de tutorías genera cambios en el Autoconcepto.

- Llevar a cabo un estudio comparativo entre niños con Superdotación Intelectual que se encuentren dentro del proyecto Órbita CI – 130 y niños con el mismo perfil intelectual que no pertenezcan a este programa.
- Realizar un estudio de alcance Correlacional, para determinar si existe influencia del Coeficiente Intelectual en la aparición de indicadores emocionales comunes, como los encontrados en esta investigación.
- Indagar para futuras investigaciones en otros indicadores de la Figura Humana, propuestos por autores como Karen Machover, Hammer, entre otros.

## REFERENCIAS

- Aiken, L. (1996). *Tests Psicológicos y Evaluación*. (8ª Ed). México: Prentice Hall.
- Aiken, L. (2003). *Tests Psicológicos y Evaluación*. (11ª Ed). México: Pearson Educación.
- Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* 2, 27-44. DOI: 10.17561/reid.
- Alfalva. (2013). *Tabla de conversión, percentiles RAVEN a C.I.* Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/127460316/Conversion-Raven-a-CI>
- Alonso, J y Benito Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en secundaria*. Madrid: Narcea.
- Alonso, J y Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Álvarez, D; Pérez, Y y Mesa, Y. (2011). Estudio del auto-concepto en niños y niñas entre 9 y 11 años de edad de la Unidad Educativa de Talento Deportivo de Aragua. *Revista Actividad Física*, 2 (3), 1-17.
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Rev. Acad. Colomb. Cienc*, 35 (134), 97-103.
- Arlandi, L y Etchevers, M. (2003). *Normas del Test de Matrices Progresivas de Raven: Escala General y Coloreada*. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <http://www.paidosdep.com.ar/>

Barros, M e Ison, M. (2002). Conductas problemas infantiles. Indicadores evolutivos y emocionales en el Dibujo de la Figura Humana. *Revista Interamericana de Psicología*, 36 (1-2), 279-298.

Benito, Y. (2003). *Superdotación Intelectual: Conceptualización, identificación temprana. Pautas de Identificación para padres, pediatras y profesores*. Disponible en: <http://www.cprceuta.es>

Bermúdez, J; Pérez, A; Ruíz, J; Sanjuán, P y Rueda, B. (2003). *Psicología de la personalidad*. Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Borges, A. y Hernández, C. (2005). La superdotación en la primera infancia. *Avances Pediátricos*, 29 (3), 29-33.

Brizzio, A; López, L; Luchetti, Y y Grillo, A. (2011). Estudio acerca de los indicadores emocionales del Test del Dibujo de la Figura Humana en niños con problemas emocionales. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.aacademica.org/>

Cano, A. (1998). Coherencia del concepto de sí mismo en púberes y adolescentes. *Extramuros*, 8, 129-154.

Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24, 101-111.

Cazalla, N y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia*, 10 (1), 43-64.

Clarke, R. (2003). *Supercerebros: de los superdotados a los genios*. Madrid: Editorial Complutense.

Clemes, R y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. (1ª Ed). Madrid: Editorial Debate.

Cohen, R y Swerdlik, M. (2006). *Pruebas y Evaluación Psicológicas: Introducción a las pruebas y a la medición*. (6ª Ed). México D.F: McGraw-Hill.

Cornejo, R. (2003). ¿Se puede medir la inteligencia?: El coeficiente intelectual y el desarrollo del pensamiento. *Boletín Mediar*, 15, 1-4.

Donoso, R y Villamizar, G. (2013). *Definiciones y teorías sobre la inteligencia: Revisión histórica*. Universidad Pontificia Bolivariana. Bucaramanga, Colombia.

Dorr, A. (2005). *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico*. (Tesis inédita de Maestría). Universidad de Chile, Chile.

Echeburúa, E; Amor, P y Corral, P. (2003). Autoinformes y entrevistas en el ámbito de la psicología clínica forense: Limitaciones y nuevas perspectivas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 126 (29), 504-522.

Escobar, J y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.

Federación de Psicólogos de Venezuela. (1981). *Código de Ética Profesional del Psicólogo*. [Versión Electrónica]. Barquisimeto, Venezuela. Disponible en: <http://fpv.org.ve/documentos/codigodeetica.pdf>

Fernández, O. (2005). Estructura Multidimensional del Autoconcepto Físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 121-130.

Fernández, T. (2011). *Introducción al concepto de Altas Capacidades Intelectuales*. España: Centro Andaluz de Diferenciación e Intervención en Superdotados.

Fundación Motores por la Paz. (2013). *Proyecto Órbita CI 130*. Caracas, Venezuela.

Fundación Motores por la Paz. (2015). *Proyecto Órbita CI 130*. Caracas, Venezuela.

Galton, S.F. (1892). *Hereditary Genius: Its Law and Consequences*. [Versión Electrónica]. Tr. Por Michal Kulczycki. E.E.U.U. 2000. Disponible en: galton.org

García, B. (2007). *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Granada, España.

García, F y Musitu, G. (2005). *Autoconcepto Forma 5 (AF5)*. Madrid: TEA Ediciones S.A.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner H. (2007). *La Inteligencia reformulada: Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Paidós.

Genovard, C. (1982). Hacia un esquema previo para el estudio del superdotado. *Quaderns de psicologia*, 1, 115-144.

Goodenough, F. (1974). *Test de Inteligencia Infantil por Medio del Dibujo de la Figura Humana: Manual*. Buenos Aires: Paidós.

Goleman, D. (1999). *La Inteligencia Emocional*. Tr. por David González y Fernando Mora. España: Editorial Kairos. 2008.

González, J; Núñez, C; Glez, S y García, M. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.

González, M; Leal, D; Segovia, C y Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y Talento: Una Relación que Favorece el Logro Académico. *Psykhe*, 21 (1), 37-53.

Gorostegui, M y Dorr, A. (2005). Género y Autoconcepto: Un Análisis Comparativo de las Diferencias por Sexo en una Muestra de Niños de Educación General Básica (1992-2003). *Psykhe*, 1 (14), 151-163.

Gross, J. (2004). *Necesidades educativas especiales en educación primaria: Guía práctica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Guilford, JP. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Estados Unidos: Editorial McGraw-Hill

Gutierrez, L. (2012). *Niños índigo: Un desafío a la paternidad del nuevo milenio*. Buenos Aires: Ediciones Lea.

Guzmán, E. (2010). *Manual del Taller: Proyecto de Vida*. Ciudad de México: Instituto Aguascalentense de las Mujeres.

Hernández, S; Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª Edición). México: Mc Graw Hill.

Hoffman, L; Paris, S; Hall, E. (1995). *Psicología del Desarrollo Hoy*. Madrid: Mc Graw Hill.

Hurtado, J. (2000). *El proyecto de investigación: Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Fundación Sypal.

Johnson, W y Bouchard, T. (2005). The structure of human intelligence: It is verbal, perceptual, and image rotation (VPR), not fluid and crystal. *Intelligence*, 33, 393– 416.

Koppitz, E. (1987). *El Dibujo de la Figura Humana en los Niños: Evaluación psicológica*. Tr. por Maria Julia García y Maria Rosa Braile. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.

López, F; Etxebarria, I; Fuentes, M y Ortiz, L. (2001). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

Machover, K. (1949). *Personality Projection in the Drawing of the Human Figure: A Method of Personality Investigation*. Springfield: Thomas Books.

Maldonado, M.T. (2006). “*Sé trabajar, me sé ganar*”: *Autoconcepto y autoestima del niño y de la niña rural en dos escuelas rurales*. La Paz - Bolivia: Plural Editores.

Marín, A y Hellmund, M. (2014). *A la derecha de la curva normal: Coeficiente intelectual, inteligencia emocional y autoestima*. (Tesis inédita de Pregrado). Universidad Metropolitana, Escuela de Psicología, Caracas.

Martín, J. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Málaga, España.

Martínez, M; Guirado, A; Prieto, A; Reverter, R; Ruiz, N y Valera, M. (2012). *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el periodo escolar*. España: Editorial GRAO.

McCoach, D. B. y Siegle, D. (2003). The structure and function of academic self-concept in gifted and general education student". *Roeper Review*, 25 (2), 61-65.

Morelato, G; Maddio, S y Valdéz, J. (2011). Autoconcepto en niños de edad escolar: El papel del maltrato infantil. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 2 (20), 151-159.

Núñez, V; Chávez, N; Fernández, F y García, M. (1997). *Conceptualización y política para el desarrollo del talento*. Caracas: Área de Talento.

Patti, J; Brackett, M; Ferrándiz, C y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (3), 145-156.

Paván, A. y Oteyza, M. (1999). *Propuesta Metodológica para Estimular el Desarrollo de las Inteligencias Múltiples en Niños con Edades Comprendidas entre Cuatro y Seis Años*. (Tesis inédita de Pregrado). Universidad Metropolitana, Escuela de Educación, Caracas.

Peñas, M. (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajuste psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. (Tesis inédita de Doctorado). Centro de Investigación e Innovación Educativa, Madrid, España.

Pérez, L; Domínguez P y Díaz, O. (1998). *El desarrollo de los más capaces: Guía para educadores*. Salamanca: Ministerio de Educación y Cultura.

Pérez, L y Domínguez, P. (2000). *Superdotación y Adolescencia: Características y necesidades en la comunidad de Madrid*. Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid.

Pérez, L y Valadez, M. (2010). *Guía para la orientación de familias con hijos e hijas con aptitudes sobresalientes*. México: SEP.

Piaget, J. (1967). *La psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica.

Polaino-Lorente, A y Martínez, P. (2003). *Evaluación Psicológica y Psicopatológica de la Familia*. (2ª Ed). Madrid: Ediciones Rialp.

Ponte, M. (1991). *Estudio correlacional de la autoestima del niño con dotación intelectual superior y la percepción que sus padres tienen de él*. (Tesis inédita de Pregrado). Universidad Central de Venezuela, Escuela de Psicología, Caracas.

Portuondo, J. (1979). *La Figura Humana: Test Proyectivo de Karen Machover*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Ramírez, G. (2012). *El autoconcepto y su incidencia en los embarazos precoces*. (Tesis inédita de Pregrado). Universidad de Guayaquil, Escuela de Psicología, Guayaquil.

Ríos, P. (2009). *Psicología: La aventura de conocernos*. (3ª Ed). Caracas: Editorial texto.

Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Revista Edetania*, (44), 241-257.

Rodríguez, M; Carballal A y Arce, R. (2003). Habilidades parentales en procesos de separación. *Desarrollo evolutivo de los menores y perfiles educativos*, 10 (8), 229-241.

Salovey, R y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211. Disponible en: [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence](http://www.unh.edu/emotional_intelligence)

Sánchez, E. (2003). *Los niños superdotados: Una aproximación a su realidad*. Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.

Sánchez, R. (2010) El autoconcepto y la autoestima como valores claves para la educación. *Revista Didáctica Innovación y Experiencias Educativas*, 26 (6).

Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas*. Murcia: Universidad de Murcia.

Shaffer, D. (2005). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. (5ª Ed). Madrid: Thomsom.

Shaughnessy, J. (2007). *Métodos de Investigación en Psicología*. (7ª Ed). México: Mc Graw-Hill.

Shavelson, J; Hubner, J y Stanton, G. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441

Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R y Kaufman, J. (2002). *The evolution of intelligence*. Disponible en: <https://books.google.co.ve>

Valadez, M, Betancourt, J y Zavala M. (2012). (2ª Ed.) *Alumnos superdotados y talentosos: Identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*. México D.F: Manual Moderno.

Véliz, A. (2010). *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: un estudio psicométrico*. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad del País Vasco. Disponible en:

<https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=19823>

Vives, M. (2005). *Tests Proyectivos: Aplicación al Diagnóstico y Tratamiento Clínicos*. Barcelona: UBe Psicología.

Waltz, P. (2006). Teoria das inteligências fluida e cristalizada: início e evolução (teoría de la inteligencia fluida y cristalizada: inicio y evolución). *Estudos de Psicologia*, 11 (3), 323-332.

Wechsler, D. (1944). *Escala Wechsler de inteligencia para niños IV: Manual Técnico*. Tr. Por Gloria Padilla Sierra. México: Editorial El Manual Moderno, 2007.

Woolfook, A. (2010). *Psicología Educativa*. (9ª Ed). México: Editorial Pearson Educación.

## **ANEXOS**

## Anexo A: Cuadernillo de Aplicación



### Departamento de Ciencias del Comportamiento

Estimado(a):

A continuación se presentará un cuestionario, con la finalidad, de determinar el nivel de autoconcepto en niños entre 8 y 12 años de edad. Este instrumento de evaluación se utiliza con fines académicos y los resultados podrán ser revisados al finalizar la investigación. De ante mano le agradecemos encarecidamente su colaboración y disposición para brindarnos el apoyo para llevar a cabo este estudio como trabajo de grado. Es importante aclarar que no existen respuestas malas ni respuestas buenas, por lo que usted agradecemos su colaboración para contestar el cuestionario de forma espontánea.

Brito Jehilis y Daniela Mendoza

**“Escala de concepto de sí mismo”. Rodríguez (1980) adaptado por Cano**

#### INSTRUCCIONES:

A continuación encontrarás una serie de características sobre ti, las cuales calificarás colocando el número correspondiente, según lo que tú creas que piensan de ti: tu padre, tu madre, tus profesores, tus compañeros y tú mismo.

MUY POCO	POCO	MEDIANO	BASTANTE	MUCHO
1	2	3	4	5

Lo que piensa de ti	Padre	Madre	Profesores	Compañeros	Tú
Alegre (Amigoso, de buen carácter)					
Reflexivo (Piensa bien antes de actuar)					
Sociable (Ama la compañía de					

otras personas, hace amigos fácilmente)					
Fuerte (Tiene energía, resistencia. Muestra fortaleza física)					
Colérico (Se disgusta fácil y frecuentemente)					
Perseverante (Se esfuerza por lograr sus metas)					
Bonita/Buen mozo (Físicamente agradable)					
Considerado (Se preocupa por no molestar a los demás)					
Egoísta (Piensa en sí mismo y no en los demás)					
Autónomo (Resuelve solo sus problemas. Muestra iniciativa)					
Comunicativo (Habla con facilidad de sus ideas y sentimientos)					
Nervioso (Se angustia fácilmente)					
Inteligente (Aprende con facilidad. Se adapta a situaciones nuevas)					
Cortés (Muestra buenos modales y ayuda a otros)					
Sensible (Se conmueve con lo sucedido a otros. Le importa lo que opinen de él)					
Seguro de sí mismo (Decidido, actúa confiando en su propio criterio)					
Goza de buena salud (física y mentalmente)					
Bien desarrollado (Cuerpo bien proporcionado para su edad)					
Buena memoria (Recuerda eventos pasados y contenidos estudiados)					
Afectuoso (Demuestra y recibe cariño con facilidad)					
Muestra iniciativa (Aporta ideas constructivas y las pone en práctica)					
Tiene facilidad de palabra (Habla con fluidez y posee amplio vocabulario)					
<b>TOTALES</b>					