



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

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

**A LA DERECHA DE LA CURVA NORMAL: COEFICIENTE  
INTELLECTUAL, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTOESTIMA**

Andreina Marin Gerstel  
Mariana Hellmund Díquez

Tutor: Patricia Zavarce

Caracas, enero 2014

## DERECHOS DE AUTOR

Quienes suscriben, en condición de autores del trabajo titulado “A la derecha de la curva normal: coeficiente intelectual, inteligencia emocional y autoestima”, 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: Andreina Marin  
C.I 19.693.709

Autor: Mariana Hellmund  
C.I 20.221.485

En la ciudad de Caracas, a los 8 días del mes de enero del año 2014

## **APROBACIÓN DEL TUTOR**

Considero que el Trabajo Final titulado “A la derecha de la curva normal: coeficiente intelectual, inteligencia emocional y autoestima” elaborado por las ciudadanas Andreina Marin y Mariana Hellmund 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 8 días del mes de enero del año 2014

---

Lic. Patricia Zavarce  
Tutora

## ACTA DE VEREDICTO

*Nosotros, los abajo firmantes, constituidos como jurado examinador y reunidos en Caracas el día de 27 de noviembre de 2013; con el propósito de evaluar la Defensa del Trabajo de Grado titulado:*

**“A la derecha de la curva normal: coeficiente intelectual, inteligencia emocional y autoestima”.**

*Presentado por las alumnas:*

<u>Nombre</u>	<u>Carnet N°</u>	<u>Cedula de Identidad N°</u>
Andreina Marin	20091112764	19.693.709
Mariana Hellmund	20091113078	20.221.485

*Para optar al título de:*

***Licenciado en Psicología***

*Emitimos el siguiente veredicto:*

**Aprobado** \_\_\_\_\_ **Reprobado** \_\_\_\_\_ **Mención Honorífica** \_\_\_\_\_

**OBSERVACIONES:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Presidente del Jurado*

*Tutor Miembro del Jurado*

## **AGRADECIMIENTOS**

Primero que nada quiero agradecer a Dios por haber terminado esta etapa, un sueño cumplido que me hace inmensamente feliz.

A mi mami, mi papi, y mi hermana por siempre apoyarme y compartir conmigo los momentos felices, y apoyarme en los que no han sido tan buenos.

A Patricia, por confiar en nosotras y ser nuestra tutora, gracias por guiarnos, por tu tiempo y dedicación.

A mi familia, amigos y profesores por ser parte fundamental de mi vida y de esta etapa en particular. Patricia, Michelle y Geraldine, a ustedes mil gracias por ser nuestro apoyo en estos años de carrera, su amistad siempre hizo todo más fácil.

Al Proyecto Orbita CI-130 por permitirnos ser parte de esta hermosa labor.

Y a ti, Mari, por ser mi amiga de carrera, amiga de tesis y amiga de vida. Gracias por tu apoyo incondicional

Andreina Marin

# ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>RESUMEN</b> .....	ix
<b>A LA DERECHA DE LA CURVA NORMAL: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTOESTIMA</b> .....	ix
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	5
I.1 Antecedentes históricos contextuales.....	5
I.2 Justificación.....	12
I.3 Objetivos de la investigación .....	16
I.3.1 Objetivo general.....	16
I.3.2 Objetivos específicos .....	16
<b>CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL</b> .....	17
II.1 Enfoques teóricos de inteligencia .....	17
II.1.1 Historia de la Inteligencia .....	17
II.1.2 Definiciones de Inteligencia.....	19
II.1.3 Definición de Coeficiente Intelectual.....	21
II.1.4 Coeficiente intelectual superior .....	23
II.1.5 Fundación Motores por la Paz.....	31
II.1.6 Enfoques alternativos de Inteligencia .....	33
II.2 Enfoques teóricos de inteligencia emocional .....	36
II.2.1 Definiciones de inteligencia emocional.....	36
II.2.2 Modelos teóricos de inteligencia emocional .....	38
II.3 Enfoque teóricos de autoestima .....	41
<b>CAPÍTULO III: MÉTODO</b> .....	44
III.1 Tipo y diseño de investigación.....	44
III.2 Pregunta de investigación .....	44
III.3 Población y muestra .....	45
III.4 Descripción de las variables .....	46
III.4.1 Inteligencia.....	46
III.4.2. Inteligencia Emocional .....	47
III.4.3 Autoestima.....	48
III.4.4 Variables controladas.....	48
III.5 Técnica e instrumentos de recolección de información.....	49
III.5.1 Test de Matrices Progresivas de Raven Avanzado .....	49
III.5.2 Trait-Mood Scale-24.....	50
III.5.3 Escala de Autoestima de Rosenberg .....	52
III.6 Procedimiento de medición.....	54
III.6.1 Fase preparatoria.....	54
III.6.2 Fase de trabajo de campo.....	55
III.6.3 Fase de codificación .....	57
III.6.4 Fase de análisis de resultados.....	57
III.7 Estrategia de análisis de resultados .....	58
III.7.1 Análisis exploratorio de datos.....	58
III.7.2 Descripción de la muestra estudio.....	59
III.7.3 Análisis descriptivo univariante .....	59
III.7.4 Comprobación de supuestos.....	59
III.7.5 Análisis multivariante.....	60
III.8 Consideraciones éticas.....	61
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y CONCLUSIONES</b> .....	63
IV.1 Análisis de resultados .....	63

IV.1.1 Caracterización de la muestra de estudio .....	63
IV.1.2 Resultados univariantes.....	66
IV.1.3 Resultados multivariantes .....	72
IV.2 Discusión de resultados .....	79
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES .....	90
V.1 Conclusiones .....	90
V.2 Limitaciones .....	92
V.3 Recomendaciones .....	92
REFERENCIAS .....	95
ANEXOS.....	102
Anexo A: Trait-Mood Scale-24.....	103
Anexo B: Cuestionario de Autoestima de Rosenberg .....	105

# ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

## Lista de Tablas

Tabla 1: Rango en función de las puntuaciones obtenidas y del género del sujeto para la dimensión de Percepción.....	51
Tabla 2: Rango en función de las puntuaciones obtenidas y del género del sujeto para la dimensión de Comprensión.....	52
Tabla 3: Rango en función de las puntuaciones obtenidas y del género del sujeto para la dimensión de Regulación.....	52
Tabla 4: Rango en función de la puntuación en el Test de Autoestima de Rosenberg.....	53
Tabla 5: Operacionalización de la variable autoestima.....	54
Tabla 6: Conversión de percentiles a coeficiente intelectual.....	56
Tabla 7: Estadísticos descriptivos de las dimensiones de inteligencia emocional (TMMS-24)...	70
Tabla 8: Estadísticos descriptivos de autoestima (Rosenberg).....	71
Tabla 9: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para percepción.....	73
Tabla 10: Prueba de homogeneidad de varianzas para percepción.....	74
Tabla 11: ANOVA para percepción.....	74
Tabla 12: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprensión.....	75
Tabla 13: Prueba de homogeneidad de varianzas para comprensión.....	75
Tabla 14: ANOVA para comprensión.....	76
Tabla 15: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para regulación.....	76
Tabla 16: Prueba de homogeneidad de varianzas para regulación.....	77
Tabla 17: ANOVA para regulación.....	77
Tabla 18: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para autoestima.....	78
Tabla 19: Prueba de homogeneidad de varianzas para autoestima.....	78
Tabla 20: ANOVA para autoestima.....	79

## Lista de Figuras

Figura 1: Distribución de la muestra según el coeficiente intelectual.....	64
Figura 2: Distribución de la muestra según el sexo.....	65
Figura 3: Distribución de la muestra según la edad.....	66
Figura 4: Distribución de la muestra con respecto a la dimensión de percepción (TMMS-24)...	67
Figura 5: Distribución de la muestra con respecto a la dimensión comprensión (TMMS-24).....	68
Figura 6: Distribución de la muestra según la dimensión regulación (TMMS-24).....	69
Figura 7: Distribución de la muestra según la autoestima (Rosenberg).....	72

## RESUMEN

### A LA DERECHA DE LA CURVA NORMAL: COEFICIENTE INTELECTUAL, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTOESTIMA

**Autores:** Andreina Marin y Mariana Hellmund

**Tutora:** Lic. Patricia Zavarce

En la presente investigación se tuvo como objetivo contrastar la inteligencia emocional y la autoestima en niños y adolescentes con coeficiente intelectual igual o superior a 120 y aquellos cuyo coeficiente intelectual se encuentra entre 90 y 110, perteneciendo así a la categoría promedio. El modelo teórico que utilizó fue el Modelo de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer y el Modelo de Autoestima de Rosenberg. Se realizó un estudio de nivel comparativo, tipo transversal y diseño no experimental, en el cual se trabajó con niños y adolescentes entre 12 y 20 años de edad. En estos sujetos se midieron las variables coeficiente intelectual, inteligencia emocional y autoestima, a través del Test de Matrices Progresivas de Raven Avanzado, Trait-Mood Scale-24 de Salovey, Mayer y Caruso adaptada al español por Extremera y Fernández-Berrocal, y el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg, respectivamente. La muestra estuvo conformada por 30 sujetos de ambos sexos; el primer grupo fue constituido por 15 que cumplían con la condición de tener un coeficiente intelectual promedio, y el segundo por 15 con un coeficiente intelectual superior. Los resultados del estudio arrojaron que ambos grupos no se diferencian en relación a las variables de estudio; y que la mayoría de los participantes se ubicaron en la categoría “adecuada” percepción, regulación y comprensión de las emociones y “alta” autoestima.

**Palabras claves:** Coeficiente intelectual superior, coeficiente intelectual promedio, inteligencia emocional, autoestima.

## INTRODUCCIÓN

Durante el transcurso de la historia, el concepto de inteligencia ha tenido múltiples acepciones, aunque se puede encontrar mucho en común en sus definiciones, la misma se deriva de las diferentes posturas teóricas con la cual se plantea. Wechsler (s.f.), autor de la escala de inteligencia más utilizada actualmente, la define como “la capacidad del sujeto para comprender el mundo que le rodea y el conjunto de recursos con que cuenta para afrontar los retos que se le presentan” (p.1).

Vernon (1969), expone tres significados que hacen referencia a este concepto. En el primero atribuye la inteligencia a factores genéticos y la define como una capacidad innata que está presente en todos los seres humanos. En el segundo se incluye la interacción de estos genes con el ambiente los cuales en colaboración determinan el comportamiento de una persona, sus pensamientos y manera de resolver problemas en el proceso de aprendizaje. El último hace referencia a los resultados que se obtienen en una prueba (coeficiente intelectual), específicamente evaluando habilidades espaciales, las verbales, no verbales y mecánicas.

El concepto de sobredotación intelectual está íntimamente relacionado con las definiciones iniciales de inteligencia, que hacen referencia a la medida de la misma como un coeficiente intelectual. Binet la describe como una derivación de la aplicación de un test de inteligencia en el cual una persona presenta un alto nivel de ejecución global, ligado a una determinación genética y/o hereditaria (citado en Calero, García y Gómez, s.f.).

Cuando se habla de talento se deben tomar en cuenta dos paradigmas. El más antiguo lo concibe como un puntaje de coeficiente intelectual obtenido por un individuo ante una prueba estandarizada de inteligencia, dejando a un lado el contexto. En contraparte, el paradigma más reciente considera el talento como un proceso más que como un producto, identificándolo mediante la acción interdisciplinaria, en donde existe

una gran potencialidad humana, más allá de actitudes intelectuales y académicas (Núñez et al, 1997).

La Dirección General de Educación Especial del Ministerio del Poder Popular para la Educación Venezolano, utiliza el término individuo social sobresaliente, y lo define como “un ser humano que participa protagónica y corresponsablemente en la sociedad histórico-concreta con la que se siente fuertemente comprometido, manifestando potencialidades que evidencian altos niveles de desarrollo en una o en varias esferas de la actividad humana”. (Comunicación personal Yelitza John, Directora General de la Educación Especial del MPPE, 13 de junio de 2013).

“Parte de la confusión en las definiciones de inteligencia y en los modos de medirla proviene de que no se ha entendido que la inteligencia es un atributo, no una entidad, y que la misma es la síntesis de las experiencias de aprendizaje de un individuo” (Wesman, 1968 citado en Sattler, 1988, p.33). La inteligencia, como la define Dweck (1999) y Shavinina & Ferrari (2004) (citado en Freeman, 2006, p.1-2), “independientemente de la forma en que se mida y se defina, es sólo una parte de la compleja dinámica del rendimiento a nivel excepcionalmente alto, que incluye dinámicas extra cognitivas tales como la autoestima, el apoyo y la motivación, además de la oportunidad”.

Es así como surge el concepto de la inteligencia emocional, producto de evolución y desarrollo del estudio de la emoción y la inteligencia (Gabel, 2005). En 1990 surge por primera vez el concepto de inteligencia emocional en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer. Estos autores la definieron como “una habilidad, centrada en la capacidad para percibir, comprender y manejar la información que proporcionan las emociones”. Sin embargo, aún no se ha llegado a un consenso unánime en cuanto a la conceptualización y dimensiones que integran este constructo. (Mayer y Salovey, 1990, citado en Hruskovec y Utreras, 2011. p.22)

En los últimos años, Goleman ha trabajado exhaustivamente en la definición y descripción de este término, definiéndola entonces como:

La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones. Describe aptitudes complementarias, pero distintas de la inteligencia académica, las habilidades puramente cognitivas medidas por el CI (Goleman, 2007. p. 385).

Además de la inteligencia emocional descrita anteriormente, la cual es una variable importante para esta investigación, se tiene la autoestima como otra variable de interés. Este concepto posee gran tradición histórica y se relaciona directamente con las definiciones de auto-concepto.

Al unificar todas las definiciones encontradas a lo largo de la historia sobre la autoestima, se puede concluir que esta es una apreciación basada en la valoración que tiene una persona sobre sí misma en relación con su contexto familiar, social y escolar. La percepción de sí mismo, lo que se obtiene de los demás, los sentimientos de valía personal y la relación con el entorno social son puntos claves que constituyen la autoestima.

En la bibliografía revisada se ha encontrado una gran variedad de estudios que relacionan la inteligencia con el desarrollo social y emocional de los individuos. A pesar de esto, no hay resultados concluyentes ya que los hallazgos de muchas de estas investigaciones discrepan entre sí. Autores como Rogers (2007) plantean que existe diferencia en cuanto al conocimiento y madurez emocional según la inteligencia, sin embargo, otros autores como Álvarez (1999), exponen que no siempre esto ocurre así.

En este mismo orden de ideas, se encontraron estudios cuyos resultados apuntan a que los jóvenes con inteligencia superior, tienen más dificultades para desarrollar la inteligencia emocional y la autoestima con respecto a los sujetos que poseen inteligencia promedio (Prieto, et al 2008). Es debido a esto, que a partir de la presente investigación se propuso identificar y comparar la inteligencia emocional y la autoestima de niños y adolescentes venezolanos con un coeficiente intelectual

superior (CI igual o mayor a 120) y la de niños y adolescentes con un coeficiente intelectual promedio (entre 90 y 110), para así evaluar cómo se comportan estas variables en la muestra.

En el Capítulo I, denominado Planteamiento del Problema se hace referencia a los antecedentes históricos relacionados con el tema de investigación, la justificación y los objetivos tanto generales como específicos de la misma.

Dentro del Capítulo II se encuentra el Marco Referencial en el cual se desarrollan en un primer momento distintos enfoques teóricos de inteligencia, así como su historia, diferentes definiciones que han dado diversos autores sobre la misma, una explicación sobre lo que es el coeficiente intelectual superior y como este ha sido tratado en los últimos años en Venezuela. En segundo lugar se presentan los enfoques teóricos de inteligencia emocional con sus respectivos autores y modelos. Y por último se hace referencia a los enfoques teóricos sobre la autoestima. A lo largo de todos los apartados se exponen distintas investigaciones que se han basado en el tema de interés.

En el Capítulo III se encuentra el Método llevado a cabo, donde se desarrolla el tipo y diseño de la investigación, la población y la muestra, así como la descripción de las tres variables utilizadas en el transcurso de la investigación. De igual manera se describen las técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como el procedimiento de medición y la estrategia de análisis de resultados.

Por último el Capítulo IV, contiene las Conclusiones, recomendaciones y limitaciones, las cuales se determinaron después de concluida la investigación.

# CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

## I.1 Antecedentes históricos contextuales

“La inteligencia se define como la capacidad del sujeto para comprender el mundo que le rodea y el conjunto de recursos con que cuenta para afrontar los retos que se le presentan” (Wechsler, s.f., p.1). Según Kaufman y Kaufman (citado en Amadro, Forns, Kirchner, s.f.), la inteligencia es compleja y, probablemente, las conductas más inteligentes resultan de una integración de los procesos secuenciales y simultáneos.

En los años setenta, el interés recaía principalmente en el estudio del componente cognitivo de la inteligencia, basándose en el registro, almacenamiento y procesamiento de la información (Vivas, Gallegos y González, 2007). Albert Binet (citado en Calero, García y Gómez, s.f.), utilizó para evaluar las capacidades intelectuales los test de inteligencia, lo que hizo que se convirtiera en el creador y pionero de la investigación de la misma. Posteriormente junto a Theodore Simon, define lo que se denomina edad mental, la cual hace referencia a la capacidad que tiene una persona de realizar algunas acciones, comparándola con la media de la población de una determinada edad cronológica.

Según Myers (2005) el coeficiente intelectual de los niños se conoce como el valor numérico otorgado a la inteligencia, determinada a partir de las puntuaciones de un test de inteligencia, el cual no contribuye a su equilibrio emocional ni a su salud mental; son otras habilidades sociales y emocionales las que son responsables de su ajuste social y relacional. La inteligencia, como la define Dweck (1999) y Shavinina & Ferrari (2004) (citado en Freeman 2006),

Independientemente de la forma en que se mida y se defina, es sólo una parte de la compleja dinámica del rendimiento a nivel excepcionalmente alto, que incluye

dinámicas extra cognitivas tales como la autoestima, el apoyo y la motivación, además de la oportunidad.

No es, sino a partir de la década de los noventa que se dio a conocer un nuevo tipo de inteligencia, que no sólo va enfocado hacia la cognición sino que hace referencia al conocimiento y manejo de las emociones intra e interpersonales, conocido como inteligencia emocional [IE]. Los pioneros de este modelo la definen como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad para supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestros pensamientos y comportamientos” (Salovey & Mayer, 1990 citado en Sánchez 2007). Matthews, Zeidner & Roberts (2002 citado en Sánchez, 2007) proponen una perspectiva cognitiva según la cual, la IE puede describirse como un sistema ejecutivo superior que hace adaptativa la selección de evaluación y procesamiento de rutinas orientadas a la acción.

Como parte de la inteligencia emocional, el desarrollo de los niños y adolescentes compromete la maduración emocional, personal y la autoestima. A nivel emocional, estos son capaces de expresar emociones que experimentan, comprender a otros y ponerse en su lugar. Como desarrollo de la autoestima entre las edades de 6 y 18 años, los niños y adolescentes expresan con mayor autonomía sentimientos íntimos de independencia que hacen propias sus experiencias personales (Santamaría, 2005).

En una investigación hecha por Peñas (2006), se encontraron resultados que apoyan la hipótesis en la cual se plantea que, las personas con un nivel intelectual superior presentan menores puntuaciones de autoestima y satisfacción vital. Los investigadores encontraron que aquellos adolescentes superdotados que tenían mayores dificultades para aceptarse tal y como eran presentaron menores niveles de autoestima.

Según Bermúdez (2003), la autoestima es el valor que el individuo da a la imagen o concepto que tiene de sí mismo; tal y como su nombre indica, tiene una alta correlación con la estima que el sujeto se tiene a sí mismo. Para el mismo autor, “las personas necesitan sentirse satisfechas consigo mismas y se esfuerzan por lograr y mantener una imagen positiva de sí mismas y valoradas por los demás” (p. 257).

Para Branden y Rubio (1995), la autoestima es considerada como la disposición que tiene una persona para enfrentarse a los problemas cotidianos de la vida y sentirse merecedor de felicidad. Un individuo con baja autoestima es aquel que se siente inapropiado para la vida, caso contrario aquel que tiene una alta autoestima se siente competente, merecedor y con habilidades de adaptabilidad hacia la vida.

El Ministerio de Educación de Brasil en el año 2008, describió al alumno superdotado como aquel que demuestra un potencial significativamente elevado en las áreas intelectuales, académicas de liderazgo, artes y psicomotricidad sin tener que parecer todas en un mismo momento, es decir pueden presentarse gran un compromiso y aprendizaje en cualquiera de las áreas de interés del niño o el adolescente.

Por su parte, la profesora Yelitza John, Directora Nacional de Educación Especial del Ministerio del Poder Popular para la Educación Venezolano, plantea el término de un “individuo social sobresaliente” para referirse a los individuos con inteligencia superior o superdotados y los define como “un ser humano que participa protagónica y corresponsablemente en la sociedad histórico-concreta con la que se siente fuertemente comprometido, manifestando potencialidades que evidencian altos niveles de desarrollo en una o en varias esferas de la actividad humana”. (Comunicación personal, 13 de junio 2013).

Una persona con talento puede manifestar distintas aptitudes como lo son: intelectuales, creativas, socio-afectivas y físicas, no responden a estereotipos establecidos, rigurosos y ortodoxos, más bien resaltan por sus diferencias individuales

y la cultura a la cual pertenecen. Por esta razón la persona con talento debe ser entendida por su peculiaridad, contexto histórico, medio ambiente, familia y sociedad, dándoles la oportunidad de pertenecer a programas educativos que le permitan satisfacer su desarrollo (Núñez et al, 1997).

La relación entre el nivel de inteligencia y el desarrollo social y emocional ha dado lugar a gran cantidad de estudios con resultados discrepantes en la mayoría de los casos. Se asume, en general, que los niveles cognitivos altos implican una comprensión social y afectiva igualmente superior, no obstante, esta afirmación no siempre es válida (Álvarez, 1999). Investigaciones contrarias exponen que estos niños están cerca de uno o dos años más avanzados que el promedio en términos de conocimiento y madurez emocional (Oliveira, 2007; Rogers 2007).

Desde los años ochenta y noventa ha habido posturas encontradas que hacen referencia al desajuste social de los superdotados. Hay autores que mantienen que tanto superdotados como talentos presentan problemas emocionales referidos a falta de adaptabilidad y desajuste social. En la teoría de la “desintegración positiva” de Dabrowski (1964) citado en Prieto, et al (2008), se asume que el superdotado presenta una sobre excitabilidad que le hace ser extremadamente sensible en distintas áreas, refiriéndose específicamente al desajuste emocional. Hollingworth (1942), Jason y Robinson (1985), Roedell (1986) y Tannenbaum (1983), señalaron que los superdotados tienen más riesgos que las personas las cuales se encuentra dentro de la norma de sufrir problemas de ajuste social, son más sensibles a los conflictos interpersonales y experimentan mayores niveles de alienación y estrés (citado en Prieto, et al 2008).

Existen mitos que colocan a los niños y adolescentes sobresalientes como inadaptados, inestables emocionalmente y poco sociables, considerándolos aislados y retraídos. Sin embargo, Covarrubias y Valadez (2009) señalan que no necesariamente la inestabilidad social o emocional del niño va a depender de su aptitud sobresaliente, sino que al igual que otros sujetos pueden presentar dificultades. También señalan que

“un desarrollo armónico del niño lo va a proveer la familia y la escuela, por eso su participación es importante”.

Como expone Álvarez (1999), a principios del siglo XX la idea que predominaba en la sociedad en cuanto a creencias sobre personas superdotadas era que las mismas son propensas a la locura y al desajuste social; idea que fue invalidada gracias a los estudios de Terman (1921, 1926, 1931, 1959) citado en Álvarez (1999) en los cuales se encontró que las personas excepcionalmente dotadas tienen tantas posibilidades de atravesar dificultades sociales como el resto de las personas inteligencia promedio. Apoyando esta idea, estudios realizados por Rogers (2007), indican que el acompañamiento adecuado en la escolarización del niño superdotado equivale a buena estabilidad en las medidas de autoestima descartando la posibilidad de un impacto negativo en el ajuste socioemocional.

Una inteligencia superior que interfiere con las necesidades afectivas puede llevar al niño a adoptar un comportamiento que esconda su madurez emocional. El aspecto más evidente de falta de sincronía social que experimentan los niños superdotados reside en el desfase existente entre la rapidez del desarrollo mental de este niño y la celeridad media de aquellos otros que han determinado la progresión escolar estandarizada (Terrasier, 1994). Cuando las necesidades académicas de estos alumnos no son atendidas, se ha reportado que frecuentemente son observados descontentos en la escuela, con bajo rendimiento académico, aburrimiento, síntomas de depresión y sufrimiento por acoso (bullying) (Lubinski, 2004).

Desde el año 1980 en la Ley Orgánica de Educación de Venezuela la superdotación pasa a formar parte de los lineamientos que se refieren a la educación especial. Esto ocurre debido a la inexistencia de una legislación específica que hiciera referencia en el marco legal Venezolano a la superdotación (Asamblea Nacional, 1999).

**Artículo 30.** A los fines del cumplimiento de lo dispuesto en los artículos 3º y 32 de la Ley Orgánica de Educación, la modalidad de educación especial estará destinada a la atención de los niños y jóvenes que presenten alteraciones del

desarrollo, dificultades para el aprendizaje, deficiencias sensoriales, trastornos emocionales y de la comunicación, parálisis cerebral, impedimentos motores, deficiencia mental o impedimentos múltiples. También atenderá a quienes tengan aptitudes superiores y capacidad para destacarse en una o más áreas del desenvolvimiento humano (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 1999. p.1).

Un estudio realizado en el Estado Zulia en Venezuela, expone conclusiones sobre la importancia del diagnóstico de niños superdotados para lograr la reprogramación educativa incorporando actividades especiales para estos niños que desarrollen su personalidad y capacidades (Carruyo, 2005).

La Fundación Motores por la Paz actualmente está llevando a cabo un proyecto denominado Proyecto Orbita CI-130, en el cual se evalúa de forma masiva el coeficiente intelectual de niños y adolescentes aspirantes a ser seleccionados para formar parte de la fundación. La evaluación se encuentra bajo la coordinación y supervisión de la psicólogo Patricia Zavarce y un grupo de alumnos estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Metropolitana. El objetivo de dicho proyecto es potenciar las condiciones necesarias para desplegar las habilidades de estos niños y adolescentes con un coeficiente intelectual igual o superior a 130.

Según Núñez et al. (1997), en la historia de la atención educativa de las personas con talento todavía no se ha consolidado una política educativa que vaya dirigida hacia esta población, siendo esto uno de los elementos más críticos. Si bien existen propuestas relacionadas al talento, las mismas carecen de elementos político-contextuales, haciendo imposible la efectiva e integra atención educativa de esta población.

Alencar y Fleith (2001), hacen especial énfasis en la importancia de concientizar a los educadores en el hecho de que los superdotados poseen necesidades educacionales especiales así como ambientes estimuladores y desafiantes; al igual que solicitan que se preste especial atención al desarrollo socioemocional de estos niños ya que se considera un aspecto igual de importante como la realización académica.

La mayoría de los problemas que tienen que asumir los niños superdotados dependen esencialmente de un contexto socio-pedagógico inadaptado. Esta inadaptación del entorno va a obligar a un esfuerzo considerable del niño superdotado, quien, por otra parte, debe igualmente resolver todos los problemas a los que cada niño se enfrenta (Terrasier, 1994, p. 6).

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, la Universidad de Middlesex ubicada en el Reino Unido realizó una investigación en la cual se plantearon determinar si existía alguna diferencia entre los niños superdotados que han sido catalogados como tal y los que no, en cuanto al ámbito emocional. Para levantar la información utilizaron cuestionarios y entrevistas a profundidad tanto en los niños como en los padres. Dentro de los resultados principales se encontró que los superdotados tenían muchos más problemas emocionales que los que no son considerados como tales (Freeman, 2006).

Existe un declive constante en el índice de control a nivel racional y emocional sobre la mente; cuanto más intenso es el sentimiento, más dominante se vuelve la mente emocional, y más ineficaz la racional. La mente emocional y la mente racional son facultades semiindependientes, cada una refleja la operación de un circuito distinto pero interconectado del cerebro (Goleman, 1995).

A partir de lo mencionado anteriormente se planteó la siguiente pregunta de investigación ¿Habrá diferencia entre la inteligencia emocional y la autoestima en niños y adolescentes con coeficiente intelectual igual o superior (CI-120), y aquellos cuyo coeficiente intelectual se ubica dentro de la categoría promedio (CI 90-110)?.

Durante el transcurso de la investigación se utilizarán diferentes términos para hacer referencia a un niño o adolescente con coeficiente intelectual superior como lo son: superdotado, niños con talento, niños con intelecto superior e inteligencia superior; ya que son términos que se manejan indistintamente en las diferentes referencias consultadas.

## I.2 Justificación

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, renunciara 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 la sociedad (Landau, 2003 p. 27).

Tomando en cuenta los parámetros de Méndez (1994) sobre la justificación práctica, en la presente investigación se tiene la intención de identificar la inteligencia emocional y la autoestima en niños y adolescentes con inteligencia superior, participantes del proyecto Orbita CI-130 de la Fundación Motores por la Paz y compararlos con los de inteligencia promedio. Como principal antecedente se tiene la exhaustiva evaluación a los participantes del proyecto Orbita CI-130 cuyos resultados arrojan la necesidad de acompañamiento psicológico y social a aquellos niños que efectivamente presentan una inteligencia superior o catalogados como “superdotados” (Fundación Motores por la Paz, 2012).

La psicóloga Patricia Zavarce (comunicación personal, 20 de abril de 2013), expresó que un grupo de alumnos estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Metropolitana en Noviembre del 2012 bajo su coordinación, realizaron un proceso de evaluación del coeficiente intelectual de niños y adolescentes aspirantes a ser seleccionados para participar en el Proyecto Orbita CI-130 perteneciente a la Fundación Motores por la Paz. El objetivo de dicho proyecto es potenciar las condiciones necesarias para desplegar las habilidades de estos niños y adolescentes a plenitud, después de pasar por un proceso de selección, tutoría y asistencia integral a los niños y jóvenes con un coeficiente intelectual igual o superior a 130.

Después de haber realizado una evaluación individual de cada uno de los niños y adolescentes seleccionados, tanto del área intelectual como de las áreas socio-emocional y familiar, se encontró, que en su mayoría, los participantes requerían intervención terapéutica a nivel socio-emocional, debido a su dificultad para adaptarse

a su grupo de pares y a que presentan dificultad para contactar y manejar sus emociones. Además requieren orientación familiar ya que generalmente los padres de estos niños con dotación intelectual superior presentan muchas dudas en cómo tratarlos y educarlos. Por lo tanto, a partir de estos hallazgos, surge la inquietud por investigar cómo es la inteligencia emocional y la autoestima en estos niños y adolescentes y conocer si se diferencia de niños y adolescentes que se encuentran dentro de la medida esperada para su edad en relación a su coeficiente intelectual.

Por otra parte, la justificación teórica de esta investigación está basada en los hallazgos contradictorios que hacen referencia a la inteligencia emocional y autoestima en niños y adolescentes. La Fundación Motores por la Paz (2010) expone que se conoce que las personas con un coeficiente intelectual alto o superior son una población desasistida, que requiere atención y que no es muy estudiada debido a la dificultad del procedimiento para encontrar y seleccionar a los niños y adolescentes con esta característica. Igual que los sujetos que tienen deficiencia mental en cualquiera de sus niveles, los “superdotados” se encuentran fuera de lo esperado o de la norma dentro de la curva de Gauss; la desviación hacia cualquiera de los extremos trae consigo implicaciones, que se traducirán en algunas dificultades en la adaptación. Se debe tomar en cuenta a cada individuo con superdotación intelectual, ellos requieren de ajustes en el área social, familiar y escolar, reconociéndolos así como personas con “necesidades especiales”.

Con respecto a lo planteado anteriormente, se conoce que en la historia de Venezuela todavía no se ha formulado una política educativa que vaya específicamente dirigida a la población de jóvenes o personas talentosas debido a que no se cuenta con el aporte de sectores gubernamentales y no gubernamentales. Sin embargo si existen propuestas relacionadas al talento, pero las mismas no se desarrollan de manera integral ya que carecen de elementos político-contextuales (Núñez et al, 1997).

No fue sino hasta los años 40 que la Universidad Católica Andrés Bello comienza a demostrar interés por prestar atención educativa a niños y adolescentes

con talento superior pidiendo colaboración y apoyo de entes tanto públicos como privados. (Alvaray, 1976 citado en Nuñez et al, 1997). Respondiendo a este llamado el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas [IVIC], llevó a cabo un proceso de selección de estudiantes con intelecto superior a nivel nacional, brindándoles ayuda profesional.

Es con la creación del proyecto “El Rescate del Talento” que se le da la oportunidad a los niños con un potencial intelectual elevado de pertenecer a programas de música, artes plásticas, teatro, inglés, entre otros (Gaceta Oficial No. 30.344, 1994). Al redefinir este proyecto surge la propuesta “Promoción de Alto Nivel de Desempeño” la cual tiene como objetivo la orientación hacia programas especiales y la mejora del desempeño en las aulas regulares.

Desde el año 1980 en la Ley Orgánica de Educación de Venezuela la superdotación pasa a formar parte de los lineamientos que se refieren a la educación especial. Esto ocurre debido a la inexistencia de una legislación específica que hiciera referencia en el marco legal Venezolano a la superdotación (Asamblea Nacional, 1999). Sin embargo la Dirección de Educación Especial del MPPE ha tomado gran interés en la iniciativa y objetivos del Proyecto Orbita CI-130 asumiendo una posición de participación y apoyo para los participantes en el mismo, lo cual podría representar el inicio de un avance importante en la atención de esta población hasta ahora tan desasistida en nuestro país.

**Artículo 30.** A los fines del cumplimiento de lo dispuesto en los artículos 3º y 32 de la Ley Orgánica de Educación, la modalidad de educación especial estará destinada a la atención de los niños y jóvenes que presenten alteraciones del desarrollo, dificultades para el aprendizaje, deficiencias sensoriales, trastornos emocionales y de la comunicación, parálisis cerebral, impedimentos motores, deficiencia mental o impedimentos múltiples. También atenderá a quienes tengan aptitudes superiores y capacidad para destacarse en una o más áreas del desenvolvimiento humano (Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, 1999. p.1).

Entre los objetivos de esta investigación, se pretende relacionar la superdotación mencionada anteriormente con la autoestima. Al hacer una revisión, se obtiene que los estudios reflejan resultados contrastantes. Hay unos que sostienen que los niños superdotados poseen una autoestima total más baja que el resto de la población (Lea-Wood y Clunies-Ross 1995). En contraposición a esta teoría se han encontrado referencias en la revisión de la literatura autores que no establecen una asociación por si misma entre estas dos variables (Olszweski-Kubilius, 1997).

Cuando se habla de la superdotación, se encuentra que los estudios que enfocan su atención al desarrollo emocional de estos sujetos son escasos y relativamente recientes. Sin embargo en los últimos años se ha reflejado un incremento en cuanto a la investigación en el área emocional de los niños son alto coeficiente intelectual (Peñas, 2006).

Por último tomando en cuenta los criterios definidos por Méndez (1994) en relación a la justificación metodológica, consideramos que con este estudio también se pretende acercarnos a las características comunes de los niños con inteligencia superior en lo que respecta a la inteligencia emocional y la autoestima. Estos resultados servirán de apoyo y de evidencia para la Fundación con la cual se está trabajando en conjunto, y partiendo de estos, en un futuro se puedan realizar planes de intervención que abarquen los aspectos psicosociales de estos niños. Esto es valioso ya que como se dijo anteriormente, en la mayoría de los casos, estos niños pudieran presentar dificultades en las habilidades sociales, autoestima e inteligencia emocional. Entonces, conociendo los principales inconvenientes para la potenciación de estos rasgos del carácter, se podrá trabajar en base a ellos, obteniendo con alta probabilidad resultados positivos (Fundación Motores por la Paz, 2012).

Como todos sabemos cuándo se trata de dar forma a nuestras decisiones y a nuestras acciones, los sentimientos cuentan tanto como el pensamiento, y a menudo más. Hemos llegado muy lejos en lo que se refiere a destacar el valor y el significado de lo puramente racional –lo que mide el cociente intelectual- en la vida humana. Para bien o para mal, la inteligencia puede no tener la menor importancia cuando dominan las emociones (Goleman, 1995 p. 22).

Partiendo de que el Proyecto Órbita CI-130 continuó evaluando niños y adolescentes para determinar su coeficiente intelectual e incluirlos en él, se evaluó la inteligencia emocional y la autoestima en los participantes para, de esta manera, considerar si las variables mencionadas anteriormente requerían intervención psicológica por parte de un especialista, en aquellos niños considerados superdotados.

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

#### *I.3.1 Objetivo general*

Contrastar la inteligencia emocional y la autoestima en niños y adolescentes con un coeficiente intelectual superior, igual o mayor a 120, y aquellos cuyo coeficiente intelectual se encuentra entre 90 y 110, perteneciendo así a la categoría promedio.

#### *I.3.2 Objetivos específicos*

- Describir las tres dimensiones de inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación) en niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior.
- Describir la autoestima en niños y adolescentes con inteligencia superior.
- Caracterizar las tres dimensiones de inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación) en niños y adolescentes con coeficiente intelectual promedio.
- Describir la autoestima en niños y adolescentes con inteligencia promedio.
- Comparar la inteligencia emocional de niños y adolescentes con un coeficiente intelectual igual o mayor a 120 (superdotado), y aquellos cuyo coeficiente intelectual se encuentra dentro la categoría promedio (90-110).
- Establecer semejanzas y diferencias con respecto a la autoestima de niños y adolescentes con un coeficiente intelectual igual o mayor a 120 (superdotado), y aquellos cuyo coeficiente intelectual se encuentra dentro de la categoría promedio CI 90-110.

## CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

### II.1 Enfoques teóricos de inteligencia

#### *II.1.1 Historia de la Inteligencia*

Desde el comienzo de su estudio, ha existido una dificultad para encontrar una definición dinámica de inteligencia, ya que la misma surge gracias al desarrollo de su medición, el cual es considerado como el coeficiente intelectual. “La inteligencia como capacidad de aprendizaje existe en un individuo siempre, a lo largo de toda su vida, incluso en la vejez, y se aplica a todos los conceptos y dimensiones (Calero, García, y Gómez, s.f., p.18).

El interés por la inteligencia viene dado cuando se comienzan a generar las diferentes pruebas para medirla en el siglo XIX. Durante este siglo surge la necesidad de establecer diferencias entre los “idiotas” y los “lunáticos” ya que había confusión en los términos y solían tratar a estos dos tipos de personas de igual manera; así surge la necesidad de estudiar la habilidad mental (Shouksmith, 1970). Jean Esquirol (1838) citado en Sattler (1988) fue el primero en hacer una distinción clara entre estas dos etiquetas, refiriéndose a la primera como una incapacidad y a la segunda como una enfermedad mental.

Fue Galton en 1869 quien introdujo por primera vez técnicas estadísticas que reflejaban de manera empírica correlaciones y regresiones de la inteligencia. Sucesivamente Karl Pearson generó una fórmula producto-momento para la correlación lineal que fue de suma importancia en el campo de las baterías psicológicas. Wundt fue el primero en introducir el término de introspección haciendo énfasis en la importancia del estudio de la experiencia inmediata en la formación de la inteligencia por medio de la observación de sí mismo (Sattler, 1988).

Las primeras pruebas de inteligencia se originaron en los campos de psicología y en el área de medicina. Los antecedentes que se encuentran sobre los trabajos hechos en el siglo XX incluyen los métodos psicofísicos de E.H Weber , los estudios de umbrales de diferencia de G.E Muller y F.M Urban y por último los estudios estadísticos de procesos mentales superiores llevados a cabo por Sir Francis Galton (Sattler, 1988).

En Estados Unidos las primeras pruebas de inteligencia fueron publicadas en la Chicago World's Fair en el año de 1893, las mismas medían el rendimiento de una persona en comparación a otras. Por otra parte en Europa hubo varios protagonistas que contribuyeron al campo de la evaluación. Kraepelin (1889), introdujo pruebas complejas que medían funciones mentales tales como percepción, memoria, funciones motoras y atención en pacientes que poseían alguna patología psiquiátrica. Munsterberg (1891) desarrolló en Alemania distintas pruebas perceptuales en niños que evaluaban memoria y lectura (citado en Sattler, 1988).

Carl Wernicke, quien era un estudioso del funcionamiento cerebral, formuló un conjunto de preguntas que se focalizaban en detectar deficiencias mentales. Paralelamente en Francia Binet, Henri y Theodore “desarrollaban métodos para medir la inteligencia al orientar su trabajo a procesos mentales superiores en lugar de las funciones sensoriales” (citado en Sattler, 1988, p.30). Es de este trabajo en colaboración que surge la escala Binet-Simon en el año 1905 y la cual es considerada como la primera prueba de inteligencia moderna.

El desarrollo de las escalas que miden inteligencia se dio de manera distinta en diversos países. Según McConell (1930) citado en Sattler (1988):

Los investigadores ingleses estaban interesados en los análisis estadísticos; los norteamericanos se concentraron en la aplicación de las ideas de Binet para desarrollar una escala y métodos estadísticos en el tratamiento de datos de pruebas; los alemanes recalcaron el estudio de la psicopatología y las funciones mentales más complejas; y los franceses, la experimentación clínica (p. 30).

Luego del descubrimiento y la formulación de pruebas psicológicas, la última y más moderna que se encuentra en el mercado actual es la escala Wechsler de Inteligencia, la cual está compuesta por el WISC, WPPSI y WAIS. Este autor concebía la inteligencia como “una parte del todo de la personalidad misma”. Por esta razón sistematizó y organizó una serie de sub-pruebas para formar la escala estandarizada, haciendo hincapié en la naturaleza global de la inteligencia (Wechsler, 1958).

El concepto de inteligencia ha sido, desde siempre, tema de debate entre los psicólogos. Es tema de discusión el hecho de si debe ser definida como una cualidad atribuida, una capacidad mental innata o el logro en un nivel de rendimiento intelectual. Hay autores que proponen a la inteligencia como un concepto que es construido socialmente dependiendo de la cultura, sin embargo, la inteligencia como capacidad de aprendizaje por medio de experiencias, de utilizar el conocimiento para adaptarse al ambiente y la capacidad de resolución de problemas, es un concepto considerado de forma global en diferentes contextos culturales (Myers, 2005).

Binet, como pionero del movimiento moderno que utiliza los test de inteligencia establece:

Con el tiempo la medida de inteligencia adopta diversas posturas multifactoriales y se comienza a hablar de aptitudes. A partir de este momento se supone y se evidencia que un individuo puede tener una alta capacidad en una aptitud específica y no en otras (citado en Calero, García y Gómez, s.f.).

“Las medidas de inteligencia solo sondean un espectro limitado de la habilidad mental, y las respuestas que los sujetos dan a las pruebas están en función de su propia historia de aprendizaje” (Sattler, 1988, p.39).

### *II.1.2 Definiciones de Inteligencia*

Durante el transcurso de la historia el concepto de inteligencia ha tenido múltiples facetas, aunque se puede encontrar mucho en común en sus definiciones; la misma se deriva de las diferentes posturas teóricas con la cual se plantea. Binet en

1905, concebía la inteligencia como una serie de habilidades que incluían “juicio, sentido, práctico, iniciativa y capacidad para adaptarse a las circunstancias” (citado en Sattler, 1988).

En el año 1921, Terman (citado en Sattler, 1988), define la inteligencia como la capacidad para efectuar pensamiento abstracto. El mismo expone: “debemos evitar definir la inteligencia sólo en cuanto a la habilidad para aprobar las pruebas de una escala de inteligencia determinada” (p.131). Por último, en contra parte, Wechsler (1958) define la inteligencia no sólo como la suma de habilidades, sino que la misma se ve afectada también por el modo como se combinan estas habilidades y los impulsos del individuo. Si bien se puede medir los aspectos de la capacidad mental, no significa que se está midiendo inteligencia.

Vernon (1969), expone tres significados que hacen referencia a este concepto. En el primero atribuye la inteligencia a factores genéticos y la define como una capacidad innata que está presente en todos los seres humanos, la cual no puede medirse de forma directa. En el segundo se incluye la interacción de estos genes con el ambiente los cuales en colaboración determinan el comportamiento de una persona, sus pensamientos y manera de resolver problemas en el proceso de aprendizaje. El último significado de inteligencia que atribuye Vernon hace referencia a los resultados que se obtienen en una prueba (coeficiente intelectual) específicamente evaluando habilidades espaciales como lo son las verbales, las no verbales y las mecánicas.

Existe una teoría denominada analítica-factorial que hace alusión a la inteligencia vista desde dos enfoques totalmente opuestos: en uno se habla sobre la teoría general de inteligencia, mientras que en el otro se hace alusión a una teoría de facultades. Galton (citado en Sattler, 1988) establece que toda persona posee actividad intelectual general como forma integral y ciertas habilidades especiales. En contra parte Thorndike, Kelley y Thurstone afirmaban que “el intelecto se compone de muchas facultades independientes” (Sattler, 1988, p.39).

Spearman (1927) citado en Sattler (1988), expone una “teoría de dos factores para explicar los tipos de correlaciones que observo en las pruebas de inteligencia colectivas” (p.33). En esta teoría se afirma que “un factor general, más uno específico por cada prueba, pueden explicar el rendimiento en las pruebas de inteligencia” (p.33). Thorndike concebía la inteligencia como el producto del conjunto de muchas capacidades intelectuales, lo que se conoce hoy en día como la teoría multifactorial. Opuesto a Spearman, Thurstone en 1938, alude que la inteligencia no puede ser vista como un todo unitario, identificando distintas habilidades mentales primarias: “verbal, perceptual, rapidez, razonamiento inductivo, números, memoria repetitiva, razonamiento deductivo, fluidez verbal y espacio”; para el todos estos factores, los cuales tienen el mismo peso, conformaban en conjunto la inteligencia (Sattler, 1988).

La última innovación que se obtuvo de la inteligencia fue cuando Cattell, hace referencia a dos tipos de la misma: una fluida y otra cristalizada. “La primera es la eficiencia mental esencialmente no verbal y un tanto ajena a la cultura”, mientras que la segunda se refiere a “las habilidades y conocimientos adquiridos que dependen en gran medida para su desarrollo de la exposición cultural” (citado en Sattler, 1988, p.35).

“Parte de la confusión en las definiciones de inteligencia y en los modos de medirla proviene de que no se ha entendido que la inteligencia es un atributo, no una entidad, y que la misma es la síntesis de las experiencias de aprendizaje de un individuo” (Wesman, 1968, citado en Sattler, 1988, p.33). Si bien existen definiciones contrastantes muchos autores aceptan la teoría de la inteligencia general pensando que la conducta inteligente aun es multidimensional.

### *II. 1.3 Definición de Coeficiente Intelectual*

El coeficiente intelectual se conoce como la puntuación que arrojan los distintos test o las distintas baterías que miden inteligencia. El mismo marca una relación estrecha con consideraciones de estimación social; si es una alta puntuación se le da al

sujeto prestigio y reconocimiento, mientras que si es baja se le dan etiquetas y desventajas (Sattler, 1988).

“La estabilidad de los coeficientes intelectuales [CI], obtenidos durante el desarrollo es una función de factores de medición, genéticos y ambientales”. (Ausubel y Sullivan, 1970, citado en Sattler, 1988, p.402). Algunas personas pueden tener un desarrollo normal y óptimo durante la niñez y la adolescencia y descender el aprendizaje luego de la vida adulta, mientras que otras pueden tener pausas y dificultades. Existen evidencias de que factores emocionales y físicos así como diferente estimulación cognoscitiva y motivación tienen un impacto importante en el CI (Sattler, 1988).

Es importante mencionar que existen diversos factores que pueden influir en el CI obtenido por un sujeto como lo son: la administración de los reactivos, los posibles errores y la calificación de la prueba, así como la variación en los rangos, factores contextuales y experiencia del aplicador (Sattler, 1988). Sin embargo se conoce que lo que más influye en esta puntuación son factores ambientales externos.

Se puede decir que la validez o confiabilidad del CI va a estar afectada de forma importante por la edad que tenga la persona cuando se le pasa la evaluación en un primer momento y el intervalo de tiempo que transcurra entre esa medición y una nueva. Mientras el niño tenga mayor edad y este lapso sea más corto, mayor es la constancia del coeficiente intelectual. La confiabilidad y validez de las pruebas de inteligencia aumenta según la edad del sujeto, siendo más fidedigna al pasar los años, primero las de lactancia, luego las de cinco años, posteriormente las de adolescencia y por último, las de los adultos (McCall et al. 1973).

Puede existir una variabilidad entre una medición y otra pero en líneas generales una persona siempre va a estar dentro del mismo rango de clasificación. Esto se debe a: la invariabilidad de los factores generales, la estabilidad del ambiente de cada individuo y la irreversibilidad del desarrollo (Sattler, 1988).

Durante el transcurso de la historia el coeficiente intelectual ha estado sumamente relacionado con la edad mental. Terman (citado en Sattler, 1988), expone que el CI se calcula dividiendo la edad mental entre la edad cronológica y multiplicándolo por cien. La primera puede definirse como el nivel de desarrollo que indica un grado específico de funcionamiento cognoscitivo. La diferencia básica entre estos dos conceptos es que la edad mental proporciona un equivalente de edad comparada con la edad cronológica del individuo, mientras que el CI reporta un puntaje el cual se utiliza para ubicar a la persona en una categoría y compararlo con sus pares.

En resumen es importante tomar en cuenta que las pruebas de inteligencia no miden la inteligencia innata; los coeficientes intelectuales son cambiantes pero siempre se mantienen dentro del mismo rango; la estimulación, las emociones, el estado físico y el ambiente contribuyen de manera significativa a la conformación del CI; estos son cálculos aproximados de la habilidad que reflejan solo una parte de la capacidad humana; los CI obtenidos de distintas pruebas no son iguales ni pueden ser interpretados en conjunto; y por último las pruebas individuales tienden a arrojar puntuaciones más elevadas que las grupales (Sattler, 1988).

#### *II.1.4 Coeficiente intelectual superior*

##### II.1.4.1 Definición

El concepto de sobredotación intelectual está íntimamente relacionado con las definiciones iniciales de inteligencia que hacen referencia a la medida de la misma como un coeficiente intelectual. Binet la describe como una derivación de la aplicación de un test de inteligencia en el cual una persona presenta un alto nivel de ejecución global, ligado a una determinación genética y/o hereditaria (Calero, García y Gómez, s.f.).

Según Sattler (1988), la sobredotación puede adquirir distintas significaciones, por ejemplo una persona superdotada es aquella que logra un rendimiento superior al

de sus pares en algún área; también se define como aquel individuo que tiene un coeficiente intelectual superior a 130; aquel que se destaca de manera significativa en el área de arte o música; o por último son los individuos que obtienen resultados extraordinarios en pruebas de creatividad. Por otra parte Galton (1869) citado en Sattler (1988), hace referencia a que las personas con inteligencia superior deberían tener mejores habilidades sensoriales de discriminación.

La U.S Office of Education (1972) expone:

Los niños superdotados o talentosos son aquellos que personas calificadas designan como tales en virtud de que sus habilidades extraordinarias los capacitan para lograr un rendimiento extraordinario. Estos niños requieren programas de servicio educativos diferenciados por encima de los que se ofrecen en los programas regulares, para que puedan realizar su contribución a sí mismos y a la sociedad (citado en Marland, 1972, p. 10).

En la década de los ochenta se comienza a incluir dos nuevos componentes que hacen referencia a la sobredotación, estos son la creatividad y la motivación entendida como el compromiso con la tarea (Renzulli, Monks citado en Calero, García y Gómez, sf.). Existe una gran escasez de bases teóricas que apoyan el concepto de la sobredotación, ya que las definiciones que se obtienen en la actualidad son meramente descriptivas. Tradicionalmente una persona con coeficiente intelectual superior posee las siguientes características (Calero, García y Gómez, s.f.):

- Rápido y fácil aprendizaje cuando hay interés.
- Utilización de conocimiento adquirido y razonamiento lógico para resolver problemas complejos.
- Incorporación de un vocabulario avanzado con compleja estructura lingüística.
- Comprenden de modo excepcional ideas complejas y abstractas.
- Uso de generalizaciones debido a la transferencia de aprendizaje.
- Gran creatividad en la producción de ideas, objetos y soluciones.
- Interés profundo en algún área de investigación intelectual.

- Capacidad para elaborar hobbies de su propia elección.
- Excepcional capacidad para el aprendizaje auto-dirigido.
- Independencia en el pensamiento.
- Tienden a ser perfeccionistas, intensamente autocríticos y desean sobresalir.
- Gran sensibilidad hacia sí mismos y hacia otros; intolerantes con la debilidad humana.

Siguiendo en línea con lo expuesto anteriormente Marland (1972), establece que aquellos niños o adolescentes que son capaces de un rendimiento extraordinario tienen una gran capacidad en las siguientes áreas potenciales: “habilidad intelectual general, habilidad académica específica, pensamiento creativo, habilidad de liderazgo, artes plásticas y escénicas, y habilidad psicomotora” (p.10).

A partir del siglo XX las definiciones de sobredotación se centran en el contexto educativo, ya que es en este donde se evidencia con mayor facilidad las altas capacidades que puede presentar un niño. Sin embargo Sattler (1988), propone que el criterio que se toma más en cuenta para decir si un niño es superdotado o no como se dijo anteriormente es el de las maestras, aunque este criterio sólo tenga un porcentaje de asertividad de menos del 45%.

Coleman (1985) citado en Calero, García y Gómez (s.f.), define al joven con inteligencia superior como aquel que aprende con mayor rapidez en el ámbito escolar en comparación con sus pares. Así se presenta una falta de sincronía del desarrollo donde el niño va más de prisa que su grupo en el desarrollo intelectual.

Rea (2001), desarrolla un concepto innovador que denomina “sobredotación emergente” dentro del cual define a la inteligencia superior como una entidad activa dirigida hacia un proceso de auto-organización que implica “potencial, inteligencia, creatividad y motivación de logro con propósitos adaptativos” (citado en Calero, García y Gómez, s.f.).

Las teorías de Sternberg y Gardner son de gran importancia en la actualidad para hacer referencia a las personas con inteligencia o coeficiente intelectual superior. El primero toma en cuenta la consideración del proceso, todos los pasos que se llevan a cabo para resolver un problema y no sólo la ejecución final del individuo, es decir el producto; y segundo se toma en consideración el contexto en que se aplica. Por otra parte Gardner establece que existen múltiples habilidades que se unen con características de personalidad y moralidad (Freeman, 2005) para establecer el concepto de sobredotación. De igual manera Prieto et al. “suponen que la situación de la inteligencia es un potencial que puede desarrollarse o no dependiendo de los factores ambientales y culturales” (Calero, García y Gómez, s.f., p.15).

Sternberg (2005), fue uno de los pioneros en introducir técnicas para la medición e identificación de personas con sobredotación, dentro de los cuales destaca el modelo WISC (sabiduría, capacidad de aprendizaje, unión de todos los factores y creatividad). Otra de las escalas utilizadas con mayor frecuencia es la de Stanford-Binet la cual también arroja puntuaciones en función a un coeficiente intelectual.

En una nueva perspectiva Van Tassel-Baska (2005) citado en Calero, García y Gómez (s.f.):

Insiste en que las definiciones de sobredotación deben centrarse más en el potencial que en la ejecución, deben de incorporar la dependencia cultural y contextual del concepto y deben de considerar los rasgos de personalidad al mismo nivel que los intelectivos (p.18).

No solo resulta importante identificar a los niños con un coeficiente intelectual superior sino también hay que determinar cuáles son las fortalezas que presenta en el área escolar. Si bien un niño o adolescente con superdotación intelectual puede ser excepcional en el área de matemáticas, lenguas, sociales o artes también existen aquellos que tienen incapacidades específicas que retrasan su desarrollo (Stanley, 1979).

La Dirección General de Educación Especial del Ministerio del Poder Popular para la Educación, plantea la definición de un individuo social sobresaliente como “un

ser humano que participa protagónica y corresponsablemente en la sociedad histórico-concreta con la que se siente fuertemente comprometido, manifestando potencialidades que evidencian altos niveles de desarrollo en una o en varias esferas de la actividad humana”. (Comunicación personal Yelitza John, 13 de junio de 2013).

Para concluir, se puede establecer que el poseer un coeficiente intelectual superior implica la existencia de aptitudes, que unidas a características de personalidad y al ambiente hacen que un individuo necesite y sea capaz de aprender.

#### II.1.4.2 Coeficiente intelectual superior y entorno

Al referirse a una persona con aptitudes sobresalientes, se debe tomar en cuenta el valor de sus características cognoscitivas, afectivas y sociales (Secretaría de Educación Pública, 2006). Esto quiere decir entonces, que el coeficiente intelectual no va a determinar per se el comportamiento y la adaptación en los diferentes entornos en los que se desenvuelve el individuo, por lo que existen similares de que las personas con CI superior y las de CI promedio tengan problemas socioemocionales si el entorno no es favorable y enriquecedor (Covarrubias y Valadez, 2009).

Según Covarrubias y Valadez (2009) existen mitos que consideran a los niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior como personas que tienen problemas de conducta tales como hiperactividad, agresión o simplemente una conducta conflictiva. Igualmente se los considera poco sociables, con dificultades para entablar relaciones con sus pares, introvertidos, o por el contrario, engreídos y con un sentimiento de superioridad sobre los demás. Sin embargo para estos autores la realidad es que son personas con una energía y deseo más marcado de aprender y cuestionar todo lo que ocurre, por lo que a veces pueden parecer hiperactivos o poseedores de algún trastorno de conducta; dando pie a que la aptitud sobresaliente no trae consigo dificultades conductuales, sino que estas podrían presentarse al momento de que el entorno no responde adecuadamente a las necesidades educativas de estas personas

Otro mito conocido es que “las habilidades especiales siempre son valoradas por sus padres, familia cercana y amigos” (Covarrubias y Valadez, 2009, p.13). A pesar de esto, los mismos autores resaltan que cuando no se reconocen estas habilidades, no son entendidas ni atendidas; por lo que es importante que se tengan en cuenta estas características y se promueva un ambiente enriquecedor y favorable para el desarrollo de las mismas ya que no se garantiza que por tener un CI superior la vida adulta será exitosa.

Tomando en cuenta los mitos mencionados anteriormente, se puede decir que tal y como sucede con las personas de coeficiente intelectual promedio, el ajuste psicológico depende, casi del todo, de la habilidad para enfrentarse a las adversidades y a las redes de apoyo que tenga el sujeto, principalmente el recibido por medio de (Pérez, Domínguez, López y Alfaro, 2000 citado en Pérez y Valadez, 2010). El apoyo es fundamental, ya que para los autores mencionados anteriormente “un buen ambiente familiar donde el niño se sienta apoyado, comprendido y seguro, puede brindarle las herramientas necesarias para enfrentarse a la vida”.

En la misma línea, los teóricos del enfoque sociocultural: Mönks, Tannembaum y Gagné exponen que la superdotación puede desarrollarse a través de factores individuales y sociales. Afirman que el contexto condiciona la necesidad y el resultado del comportamiento humano, ya que considera elementos significativos como la familia, el entorno educativo, las características específicas de cada individuo, lo social y lo cultural; lo cual podría potenciar el rendimiento académico y las posibilidades de éxito (Secretaría de Educación Pública, 2006).

Finalmente, se puede concluir que el papel que juega el entorno social es fundamental para el desarrollo integral, no solo de las personas con coeficiente intelectual superior, sino para todos los seres humanos. Es importante resaltar que el contexto en el que se desarrolla el niño, bien sea con un intelecto superior o promedio, va a determinar el sano desarrollo del área socioemocional, es decir, si el contexto familiar, escolar y social es facilitador y enriquecedor, tanto los niños con CI superior como CI promedio tendrán mayores probabilidades de desarrollarse más sanamente; por el contrario si el contexto no favorece, entonces puede servir como inhibidor, y

generar dificultades en esta área. Se concluye entonces que el tener un coeficiente intelectual superior por sí mismo no determina que el niño vaya a tener una autoestima o inteligencia emocional deficiente.

#### II.1.4.3 Inteligencia superior en Venezuela

Históricamente, desde la década de los cuarenta, se puede identificar a nivel nacional la atención educativa de personas con talento por parte del Decanato de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Católica Andrés Bello. Se intentó despertar el interés por el desarrollo del talento, creando conciencia nacional y haciendo énfasis en la importancia del desarrollo de estos niños. Se hizo un llamado a todos los entes “oficiales y privados para que dieran su apoyo moral y económico, con el fin de establecer instituciones especiales dirigidas a esta población” (Alvaray, 1976 citado en Núñez et al, 1997. p.13).

Paralelo a esta iniciativa, el Decanato de Estudios del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas [IVIC], llevo a cabo numerosos programas de investigación científica en donde se hacía selección de estudiantes con potencialidades altas en colegios y universidades de todo el país con el fin de guiarlos profesionalmente (Alvaray, 1976 citado en Núñez et al, 1997). El mismo autor establece que en el año 1968 el Instituto Venezolano de Educación Personalizada, comenzó un proyecto para atender a los niños con alto coeficiente intelectual, cuya finalidad “consistía en activar y orientar las energías creadoras, así como, lograr una integración de los contenidos previstos en los programas oficiales” (p.13).

Es en 1972 cuando surge el Instituto de Asesoramiento Educativo [INDASE] perteneciente al sector privado. La finalidad era estimular a instituciones privadas y públicas en la promoción de distintos métodos de desarrollo del estudiante talentoso a un gran número de personas. Al crear el proyecto “El Rescate del Talento” en 1973, se le da la oportunidad a los niños con potencial intelectual a pertenecer a programas de música, artes plásticas, teatro, inglés, entre otros (Gaceta Oficial No. 30.344, 1994).

Una nueva propuesta denominada “Promoción del Alto Nivel de Desempeño” [P.A.N.D] en 1986, viene a sustituir la propuesta “El Rescate del Talento”. Se plantea un programa de enriquecimiento a través de tres niveles: el primero tenía como objetivo elevar la calidad del desempeño en un aula regular; el segundo, se llevo a cabo a través de talleres especializados que iban dirigidos a aquellos alumnos con un alto nivel de desempeño tomando en cuenta diferentes habilidades y áreas. El tercero consiste en orientar a estas personas con alto desempeño hacia programas especiales (Núñez et al, 1997).

La estructura de nuestro sistema educativo debe ser adaptada de manera flexible a las situaciones de la realidad social local, requerimientos nacionales, y las aptitudes individuales. Es decir, una educación adaptada a las peculiaridades del alumno, que pueda desarrollar sus potencialidades y promover la búsqueda de su superación personal (Ministerio de Educación de la República de Venezuela citado en Núñez, 1997. p.20).

Una persona con talento puede manifestar distintas aptitudes como lo son: intelectuales, creativas, socio-afectivas y físicas, no responden a estereotipos establecidos, rigurosos y ortodoxos, más bien resaltan por sus diferencias individuales y la cultura a la cual pertenecen. Por esta razón la persona con talento debe ser entendida por su peculiaridad, contexto histórico, medio ambiente, familia y sociedad, dándoles la oportunidad de pertenecer a programas educativos que le permitan satisfacer su desarrollo (Núñez et al, 1997).

Cuando se habla de talento se deben tomar en cuenta dos paradigmas. El más antiguo lo concibe como un puntaje de coeficiente intelectual obtenido por un individuo ante una prueba estandarizada de inteligencia, dejando a un lado el contexto. En contraparte, el actual paradigma, considera el talento como un proceso más que como un producto, identificándolo mediante la acción interdisciplinaria en donde existe una gran potencialidad humana más allá de actitudes intelectuales y académicas (Núñez et al, 1997).

Según Núñez et al. (1997), en la historia de la atención educativa de las personas con talento todavía no se ha consolidado una política educativa que vaya dirigida hacia esta población, siendo esto uno de los elementos más críticos ya que no se cuenta con el apoyo de los sectores gubernamentales y no gubernamentales. Si bien existen propuestas relacionadas al talento, las mismas carecen de elementos político-contextuales, haciendo imposible la efectiva e integra atención educativa de esta población.

En el año 1980 la sobredotación pasa a formar parte de los lineamientos que se refieren a la educación especial ya que no existía una legislación específica que hiciera tomara en cuenta a estos individuos dentro del marco legal venezolano (Asamblea Nacional, 1999). Resulta importante mencionar que a partir de esto la Dirección de Educación Especial del MPPE ha tomado gran interés en la iniciativa y objetivos del Proyecto Orbita CI-130 asumiendo una posición de participación y apoyo para los participantes en el mismo, lo cual podría representar el inicio de un avance importante en la atención de esta población hasta ahora tan desasistida en nuestro país.

A pesar de esta conceptualización sobre el apoyo insuficiente por parte de miembros gubernamentales y no gubernamentales venezolanos para realizar integración y atención educativa a las personas con coeficiente intelectual superior, en la actualidad la Fundación Motores por la Paz y su proyecto Órbita CI-130 están trabajando en pro de brindar y ofrecer inclusión y seguimiento a niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior.

### *II.1.5 Fundación Motores por la Paz*

#### II.5.1 Proyecto Orbita CI-130

El proyecto Orbita CI-130 nace de la preocupación de un grupo de personas por la inadecuada asistencia que existe en Venezuela para las personas que tienen mentes brillantes. Gracias a esto es que se genera la idea de formar una plataforma de

búsqueda, selección, tutoría y asistencia integral a niños y adolescentes con un coeficiente intelectual superior a 130. Luego de un proceso exhaustivo de evaluación para determinar quiénes son los individuos que verdaderamente cumplen con esta característica, se busca proporcionarles las condiciones óptimas necesarias para el desarrollo de sus habilidades en máxima plenitud (Fundación Motores por la Paz, 2012).

Este proyecto comenzó en el año 2011 con el joven Miguel Alejandro Ramírez quien para ese entonces tenía 13 años de edad. Al ser identificado como un niño con sobredotación intelectual, con la ayuda de la Fundación Motores por la Paz y el Ministerio Popular para la Educación logró adelantar dos años de escolaridad y recibió el título de Bachiller en Ciencias, en el Estado Mérida (Fundación Motores por la Paz, 2012).

En el Proyecto Orbita CI-130, el diagnóstico de superdotación de los niños y adolescentes se consigue mediante la aplicación una serie de pruebas de inteligencia estandarizadas como son el Wisc IV, el Test de Matrices Progresivas de Raven Avanzado y la Batería Breve de Inteligencia de Kaufman [K-BIT], las cuales son administradas por personal especializado, conformado por estudiantes de Psicología de la Universidad Metropolitana, incluidas las autoras de la presente investigación junto a la Lic. Patricia Zavarce quien supervisa y coordina la evaluación (Fundación Motores por la Paz, 2012).

La primera jornada masiva de selección de postulantes para Orbita CI-130 se realizó el 22 de septiembre de 2012 en el Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas [IVIC] y contó con la asistencia de 44 niños y adolescentes. De estos, se logró recoger una cantidad de 15 que cumplían con el perfil esperado, es decir, haber obtenido un CI igual o superior a 130 en las pruebas de inteligencia y podían ser considerados como superdotados quienes pasaron a integrarse al proyecto y otros 5 que se encuentran en la última etapa de evaluación (Fundación Motores por la Paz, 2012).

Posteriormente los niños seleccionados, fueron evaluados por el mismo equipo para determinar el perfil emocional y social de cada uno de ellos. En conjunto se obtuvieron indicadores que permitirán en un futuro diseñar un programa personalizado de tutorías que posibilite el adecuado desarrollo del potencial de cada uno de estos niños y adolescentes (Fundación Motores por la Paz, 2012).

El grupo que actualmente conforma el proyecto Órbita CI-130 cuenta con un total de 44 jóvenes, 9 niñas y 35 niños provenientes de diferentes estados de Venezuela (Fundación Motores por la Paz, 2012).

### *II.1.6 Enfoques alternativos de Inteligencia*

En la década de los setenta, lo cognitivo tenía un papel protagónico dejando en un segundo plano el desarrollo afectivo y emocional de las personas. A pesar de esto, en los últimos años ha incrementado el interés por conocer que otros factores están involucrados en la inteligencia, como es en este caso la inteligencia emocional (Liccioni y Soto, 2003). Es así como se empieza a ver y a estudiar la inteligencia desde otra perspectiva.

Robert Sternberg (1981), expone que la inteligencia es un “conjunto de habilidades de pensamiento y aprendizaje, que son utilizadas en la resolución de problemas académicos y cotidianos y que pueden ser estudiados y estimulados separadamente” (Sternberg, 1985, p.11). Es así como aparece, entonces, la Teoría Triárquica de la inteligencia la cual plantea que esta última está compuesta por tres elementos:

- *Inteligencia analítica:* Utilizada principalmente para la resolución de conflictos y para calificar la calidad de las ideas que se le presentan al individuo.
- *Inteligencia creativa:* Tal y como se conoce la creatividad está relacionada a la innovación, por lo tanto la inteligencia creativa se refiere a la

capacidad que tiene una persona para plantear nuevas y buenas ideas y/o problemas.

- *Inteligencia práctica*: Este elemento está ligado a la ejecución de las ideas planteadas anteriormente, es decir, la realización y aplicación de estas en la vida diaria de manera óptima.

De este modo, Rosenberg da un paso al introducir otro concepto diferente al que se había manejado durante mucho tiempo por la mayoría de los autores, al exponer que los test de inteligencia, tal y como habían sido concebidos, medían únicamente una parte muy pequeña de lo que se conoce ampliamente como inteligencia (Ríos, 2009).

En 1983 Howard Gardner se une a esta nueva visión y se opone a entender la inteligencia como un factor único e inalterable. Señala entonces que existen otros tipos de inteligencia, además de la racional, que contribuyen en la adaptación del individuo y en la resolución de tareas en su vida diaria (Gardner, 1983). Como consecuencia de su planteamiento, Gardner expone La Teoría de Inteligencias Múltiples en su libro “Estructuras de la Mente”. En una primera aproximación a la teoría mencionada anteriormente toma en cuenta la existencia de siete tipos de inteligencia, sin embargo después agrega dos tipos más, llegando así a establecer la presencia en los individuos de nueve tipos de inteligencias (Celso, 2008):

- i. Inteligencia lingüística: Presente en los escritores, poetas y buenos redactores.
- ii. Inteligencia lógico-matemática: Inteligencia utilizada mayormente por los científicos para resolver problemas de lógica y matemática.
- iii. Inteligencia espacial: Habilidad para formar un modelo del mundo en tres dimensiones. Se encuentra en marineros, pilotos, ingenieros, cirujanos, escultores, decoradores y diseñadores.
- iv. Inteligencia musical: Se evidencia en los compositores, cantantes y músicos.

- v. Inteligencia corporal cinética: Relacionada con la capacidad para utilizar el propio cuerpo para la resolución de conflictos o la realización de diferentes actividades. Es la inteligencia que presentan los deportistas, bailarines, artesanos y cirujanos.
- vi. Inteligencia intra-personal: Permite el entendimiento de sí mismo y de los demás. Suele estar presente en terapeutas, profesores, políticos y buenos vendedores.
- vii. Inteligencia interpersonal: Habilidad para entender y trabajar con otras personas. Puede evidenciarse en profesiones como políticos, docentes, administradores y psicólogos.
- viii. Inteligencia naturalista: Utilizada principalmente por las personas interesadas en el estudio de la naturaleza como los biólogos y herbolarios.
- ix. Inteligencia existencial: Suele estar presente en los filósofos, ya que está relacionada con el interés por cuestiones “esenciales” y “trascendentes”.

Posteriormente, en 1994 Elaine de Beauport continuó dándole importancia a las emociones y a la relación de estas con la inteligencia. De esta manera desarrolla lo que se conoce como la Teoría del Cerebro Triuno, en la cual plantea que el cerebro se encuentra dividido en tres sistemas (Montes, 1997):

- Sistema Neo-cortical: Se refiere principalmente a la parte racional del individuo. Está compuesta por el hemisferio derecho, relacionado con las funciones de análisis, razonamiento lógico y capacidad de descomponer un todo en sus partes, y por el hemisferio izquierdo, asociado a procesos creativos, imaginativos y la posibilidad de crear relaciones espaciales (Velásquez, Calles y Remolina, 2006).
- Sistema Reptil: Conformada por el cerebro básico y los aspectos biológicos del ser humano. En esta estructura se encuentra todo lo relacionado a rutinas, instintos patrones de comportamiento y valores. Es el más primitivo de todos los sistemas expuestos por Elaine de Beauport (Velásquez, Calles y Remolina, 2006).

- Sistema Límbico: En esta estructura ubica la inteligencia de las emociones, afectos y motivaciones. Está compuesta por el tálamo, amígdala, hipotálamo, bulbos olfatorios, región septal e hipocampo y se relaciona principalmente con los procesos emocionales y la variedad de estados internos que puede experimentar una persona: odio, amor, depresión, motivaciones, etc. (Velásquez, Calles y Remolina, 2006).

Se puede observar entonces, como el concepto de inteligencia se ha ido modificando a lo largo de la historia. En un principio, se enfocó principalmente en la parte racional del individuo, por lo que, dependiendo de la capacidad que tuviera la persona para resolver problemas lógico-matemáticos era más o menos inteligente. Posteriormente surgieron autores como Sternberg, Gardner, De Beauport, entre otros que criticaron ese concepto y optaron por presentar modelos alternos como los que fueron expuestos anteriormente. Es así como nace entonces el interés por estudiar más a profundidad lo que se conoce actualmente como inteligencia emocional.

## **II.2 Enfoques teóricos de inteligencia emocional**

### *II.2.1 Definiciones de inteligencia emocional*

La inteligencia emocional [IE] surge como el resultado de la evolución y desarrollo del estudio de la emoción y la inteligencia. La integración de ambas y el concepto como tal de IE, ha sido reconocido como uno de los aspectos psicológicos que intervienen en el comportamiento humano, que no se encuadran dentro de lo cognitivo. Se ha encontrado, entonces, estudios que exponen que efectivamente existe una correlación significativa entre el aspecto emocional y cognitivo en los seres humanos (Gabel, 2005).

En 1990 se plantea por primera vez en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer, el concepto de inteligencia emocional. Desde entonces aún no se ha llegado a un consenso unánime en cuanto a la conceptualización y dimensiones que

integran este constructos. Los pioneros mencionados anteriormente, definieron la IE como “una habilidad, centrada en la capacidad para percibir, comprender y manejar la información que proporcionan las emociones” (Mayer y Salovey, 1990 citado en Hruskovec y Utreras, 2011. p.22)

Es así como en 1995 Daniel Goleman publica su libro titulado “La Inteligencia Emocional”, en este redefine el concepto de dos formas. En primer lugar lo hace relacionando la IE con el carácter y la personalidad del ser humano, posteriormente en una segunda formulación, la define como un grupo de competencias socio-emocionales que están relacionadas con el éxito en el ámbito laboral (Goleman, 1998 citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2010).

Luego de estas posturas mencionadas anteriormente surgen dos definiciones claves dentro de lo que se conoce como inteligencia emocional. Por un lado los autores Peter Salovey y John Mayer la definen como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual (Salovey y Mayer, 1997 citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003 p.1).

Goleman (2007), por su parte conceptualiza la inteligencia emocional como:

La capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones. Describe aptitudes complementarias, pero distintas de la inteligencia académica, las habilidades puramente cognitivas medidas por el CI (p. 385).

Es así como los primeros autores mencionados (Salovey y Mayer), hacen referencia a lo que se conoce como inteligencia emocional percibida (IEP), la cual es definida como “el meta-conocimiento de los estados emocionales, incluyendo la capacidad para atender, comprender y regular las emociones” (Hruskovec, C, Utreras, C, 2011, p.23). Como consecuencia de este planteamiento, realizan un instrumento psicométrico con el cual se puede medir la IEP, el TMMS. Este test tiene como objetivo

medir la atención, la claridad y la reparación, las cuales son dimensiones del constructo de la IE (Salovey et al. 1995 citado en Fitness y Curtiss, 2005).

Según Fitness y Curtis (2005), las dimensiones mencionadas anteriormente se definen de la siguiente manera:

- Atención: Grado de atención que prestan a sus emociones los individuos.
- Claridad: Capacidad de discriminar y comprender los estados emocionales de la propia persona.
- Reparación: Habilidad para regular los estados emocionales y reparar aquellos que sean negativos.

### *II.2.2 Modelos teóricos de inteligencia emocional*

Actualmente se pueden encontrar principalmente dos modelos teóricos de inteligencia emocional. Uno de ellos es el Modelo Mixto establecido por Goleman en 1995; el otro es el Modelo de Habilidades, que posteriormente expusieron en 1997 Salovey y Mayer. Ambos modelos reflejan la importancia de la inteligencia emocional, ya que el intelecto no es suficiente para que el ser humano funcione de manera óptima.

Es importante destacar que los dos modelos tanto el de Goleman como el propuesto por Salovey y Mayer plantean que debe existir un balance entre la emoción, la lógica y las habilidades personales, emocionales y sociales (Goleman, 1995).

#### II.2.2.1 Modelo Mixto

El Modelo Mixto o también conocido como el Modelo de los Rasgos de Goleman, se aproxima a la IE definiéndola como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009 citado en Hruskovec, C, Utreras, C, 2011).

En su libro “La inteligencia emocional en la empresa”, Daniel Goleman (2007), desarrolla cinco componentes que se encuentran dentro de la inteligencia emocional de los seres humanos; estos son:

- *Habilidades sociales*: Viene dada por la capacidad de las personas para manejar de manera adecuada las relaciones y construir las redes de apoyo necesarias. De esta misma manera, plantea dentro de este componente la habilidad de manifestar las emociones propias y el hecho de saber cómo dirigirse a los demás.
- *Empatía*: Hace referencia al reconocimiento de las emociones de otras personas y considerarlas. Asimismo, consiste en la capacidad que tiene la persona para darse cuenta e interpretar las necesidades y deseos de los demás individuos.
- *Motivación*: Grado en que la persona es capaz de usar las emociones para motivarse a alcanzar objetivos o metas propuestas.
- *Autoconciencia*: Reconocimiento de las propias emociones, sentimientos, sensaciones, preferencias, estados y recursos internos. Tomar conciencia de estos e interpretarlos de la manera más óptima posible.
- *Autorregulación*: Se refiere al manejo de las emociones, impulsos y estados internos. Está relacionado con el afrontamiento de lo mencionado anteriormente de manera efectiva, además de controlar la duración de las emociones.

#### II.2.2.2 Modelo de Habilidades

Dos años más tarde Salovey y Mayer (1997), plantean que la inteligencia emocional es prácticamente un continuo, el cual está compuesto por un conjunto de habilidades emocionales. El continuo mencionado anteriormente abarca desde las capacidades más básicas de una persona, es decir, las que hacen principalmente funciones fisiológicas, como lo son la percepción y atención de los estados internos,

hasta niveles más complejos como el manejo intra e inter personal (Mayer, Salovey y Caruso, 2008 citado en Fernández-Berrocal, 2009).

El Modelo de Habilidades establece la existencia de cuatro capacidades emocionales las cuales van aumentando su complejidad (Mayer y Salovey, citado en Salovey, Brackett y Mayer, 2004):

- *Percepción emocional*: Es la habilidad que tiene un individuo para identificar tanto sus propias emociones como las de las de otras personas. Implica también la capacidad para reconocer señales emocionales no verbales como la expresión facial, movimientos corporales, además del tono de voz.
- *Facilitación o asimilación emocional*: Es la capacidad para razonar o solucionar conflictos tomando en cuenta los sentimientos que se experimentan en el momento. Grado en que las emociones afectan en la toma de decisiones, permitiéndoles priorizar los procesos cognitivos básicos, lo que quiere decir que influyen de manera positiva sobre el razonamiento y la cognición de las personas. (Mayer y Salovey, 1997 citado en Salovey, Brackett y Mayer, 2004).
- *Comprensión emocional*: Viene dada por la habilidad que tiene una persona para clasificar y agrupar las emociones y sentimientos en categorías. Permite identificar las causas de las mismas, el estado de ánimo que se presente en un determinado momento y las consecuencias de futuras acciones. Además la comprensión emocional da la oportunidad de conocer cómo diferentes emociones pueden generar emociones secundarias.
- *Regulación emocional*: De las cuatro habilidades, esta es considerada la más compleja. Es la capacidad del individuo para reconocer, abrirse y reflexionar sobre los sentimientos positivos y negativos que vivencia, esto con el objetivo de discriminar la información, en cuanto a utilidad que se encuentra contenida dentro de cada uno de ellos. Asimismo incluye la regulación de las

emociones, moderando las negativas e intensificando las positivas, con la finalidad de tener un crecimiento emocional e intelectual del individuo.

Como se dijo anteriormente, ambos modelos expuestos, tanto el Modelo Mixto como el Modelo de Habilidades, han sido cruciales cuando se pretende hablar de inteligencia emocional. Los dos tratan de dar sentido y clarificar factores que determinan el grado de ajuste social que puede tener un individuo. Sin embargo, en el presente estudio se utilizará el Modelo de Habilidades de Salovey y Mayer, ya que se relaciona mejor con los objetivos de la investigación, debido a que se pretende comprender cómo los niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior perciben, comprenden y manejan la información proporcionadas por las emociones.

### **II.3 Enfoque teóricos de autoestima**

Las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas tienen más probabilidad de sentirse satisfechas y de dominar los hábitos mentales que favorecen su propia productividad, es decir la amplitud emocional es una meta habilidad y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento incluido el intelecto puro (Goleman, 1996, p.16).

La autoestima es un concepto que lleva gran tradición histórica y se relaciona directamente con las definiciones de auto-concepto. Ramos (2008), establece que si bien existen numerosos autores que intentan hacer diferencias significativas entre la autoestima y el auto-concepto al final concluyen que ambos son constructos que carecen de diferencias empíricas.

A continuación se hará una breve reseña de distintas definiciones que hacen alusión a la autoestima. Rosenberg (citado en Ramos, 2008) establece que la misma es “los sentimientos de valía personal y de respeto hacia la propia persona” (p.22). En contra parte Shavelson, Hubner y Staton citado por el mismo autor, la definen como una percepción que tiene una persona sobre sí misma, considerándose como la unión entre las experiencias y relaciones con el entorno.

Siguiendo en línea con Shavelson et al. (s.f.), hay autores como Vaz-Serra (citado en Ramos 2008), que coinciden al exponer que la autoestima es una percepción individual, dinámica que tiene un sujeto sobre su persona. Ya no solo se toma la relación del entorno como unidad sino que se toman en cuenta otros aspectos como lo son la opinión de otras personas ajenas, comparaciones entre el individuo y sus pares, retroalimentación de sus acciones y toma de decisiones, y la evaluación propia de la conducta tomando en cuenta las reglas sociales.

La autoestima es importante porque condiciona el aprendizaje, ayuda a superar las dificultades personales, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la autonomía personal, posibilita una relación social saludable, garantiza la proyección a futuro de una persona (Vildoso, 2002).

Partiendo de que existen autores que establecen contradicciones acerca de la autoestima, existe un grupo de estos que plantean una vital importancia de los aspectos intrínsecos del individuo. Beck (citado en Camacho, 2011), en su teoría cognitiva define la autoestima como esquema de patrones o estructuras cognitivas que son la base de las interpretaciones individuales acerca de la realidad; estos son utilizados para codificar la información que surgen del entorno. Fortaleciendo lo planteado acerca de los esquemas, Hollon y Kriss (citado en Riso, 2006) agregan que los mismos son estructuras cognitivas estables que generan distintas maneras de autoevaluación, dependiendo de la representación de la información, de los conocimientos intra-personales y del exterior.

El proceso de autoevaluación ligado a la autoestima hace alusión a la valoración intra-personal que va a depender de las observaciones y evaluaciones que se obtengan del mundo; de tal manera que esta auto-percepción va a estar ligada directamente a los esquemas cognitivos. Si se hace una analogía se podría decir que individuos con esquemas negativos sobre sí mismos probablemente poseerán una baja auto-percepción y autoestima, inverso a aquellas personas que tienen un auto-esquema positivo (Zambrano, 2009).

Según Vildoso (2002) existen distintas dimensiones de la autoestima. La física se refiere al hecho de sentirse atraído físicamente a personas del sexo opuesto. En la dimensión social se incluye el sentido de pertenencia, el ser aceptado por los pares y sentirse existente de algo; además se relaciona con el hecho de sentirse capaz de enfrentar diferentes situaciones sociales. La dimensión afectiva hace alusión a la auto percepción de la personalidad tomando en cuenta los polos opuestos de un atributo. La académica se refiere a la percepción que tiene uno mismo acerca de su habilidad para rendir bien, ajustarse a las exigencias sociales y enfrentar con éxito las situaciones académicas. Por último la dimensión ética se relaciona con distintos atributos personales como lo son sentirse buena persona.

Si se unifica todas las definiciones a las cuales se hizo referencia previamente se puede concluir que la autoestima es un afecto que tiene una persona sobre sí misma en relación con su contexto familia, social y escolar. La percepción de sí mismo, lo que se obtiene de los demás, los sentimientos de valía personal y la relación con el entorno social son puntos claves que constituyen a la autoestima.

## **CAPÍTULO III: MÉTODO**

### **III.1 Tipo y diseño de investigación**

La siguiente investigación es un estudio complejo de grupos de nivel comparativo, mejor descrito por Hurtado (2000) como un estudio de nivel aprehensivo. Esto “implica la búsqueda de aspectos no tan evidentes en el evento, sino más bien aquello que parece oculto o subyacente a la organización interna del mismo” (p.71). En la presente investigación se pretende comparar la inteligencia emocional y la autoestima en niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior (CI igual o mayor a 120) y aquellos con un CI promedio (90-110) utilizando una metodología cuantitativa. “Una investigación comparativa requiere como logro anterior la descripción del fenómeno y la clasificación de los resultados” (p.71), y está orientada a señalar las diferencias de cómo se manifiesta un fenómeno en contextos o grupos distintos sin establecer relaciones de causalidad (Hurtado, 2000).

El tipo de investigación es transversal ya que se realizan observaciones en un único momento en el tiempo; la muestra fue evaluada una única vez y se sacaron conclusiones de las respuestas dadas con respecto a las variables (Hernández, Fernández y Baptista 2006) .El diseño de investigación es no experimental ya que según Hernández et al (2006), a pesar de que se están controlando variables para las condiciones de la aplicación, las mismas no se están manipulando. En este caso fue el coeficiente intelectual y la edad de los sujetos (entre 12 y 19 años).

### **III.2 Pregunta de investigación**

¿Existirá diferencia entre la inteligencia emocional y la autoestima en niños y adolescentes con coeficiente intelectual igual o superior (CI-120), y aquellos cuyo coeficiente intelectual se ubica dentro de la categoría promedio (CI 90-110)?.

### III.3 Población y muestra

Para el siguiente estudio se trabajó con una población de niños y adolescentes entre 12 y 20 años, aspirantes a participar en el proyecto Orbita CI-130 de la Fundación Motores por la Paz. La selección de los sujetos de investigación fue por conveniencia de la misma. Se estableció el contacto con el profesor Jorge Portilla, representante del Proyecto Orbita CI-130. Posteriormente la profesora Patricia Zavarce sirvió como persona contacto para la aproximación con la muestra, ya que la misma se encontraba coordinando la evaluación de los niños y adolescentes para la selección de los participantes del proyecto, junto a ella trabajaron un grupo de estudiantes de la escuela de Psicología de la Universidad Metropolitana [UNIMET]. Entre este equipo se encontraron incluidas las autoras de la presente investigación.

La población estuvo compuesta inicialmente por quinientos aspirantes a pertenecer al Proyecto Órbita CI-130, residentes en distintos estados de Venezuela. Luego se hizo contacto directo con ciento treinta y seis de estos para, posteriormente, seleccionar la muestra conformada por treinta niños y adolescentes que cumplieron con el criterio de selección estipulado. Se conformaron dos grupos: el primero compuesto por quince sujetos que poseen un CI igual o superior a 120; adicionalmente se escogió la misma cantidad de sujetos (quince) cuyo CI se encuentra dentro de la categoría Promedio (90-110), para de esta manera poder establecer las comparaciones pertinentes.

El muestreo que se llevó a cabo fue de tipo No probabilístico intencional (Shaughnessy, Zechmeister y Zechmeister, 2007), ya que se seleccionaron a los sujetos en base a un criterio preestablecido por los investigadores dependiendo del coeficiente intelectual que poseen.

## **III.4 Descripción de las variables**

### *III.4.1 Inteligencia*

#### III.4.1.1 Definición Constitutiva

Una de las variables utilizadas en la siguiente investigación fue la inteligencia medida como coeficiente intelectual. La misma es la variable independiente expresada como presencia o ausencia de un coeficiente intelectual superior o igual a 120, es decir, existe un grupo de sujetos que poseen un CI mayor o igual a 120 y otro compuesto por niños y adolescentes con un CI ubicado en el rango entre 90 a 110.

Según Raven, J.C., Court y Raven, J. (1991), la inteligencia está integrada por un conjunto de habilidades y éstas, a su vez, por factores; así como la capacidad para comparar, formar y razonar analogías con independencia de conocimientos adquiridos. La postulación de estos factores no resulta de la observación y medición directas sino de un proceso de educación lógica basado en las correlaciones entre las habilidades.

La inteligencia es compleja y, probablemente, las conductas más inteligentes resultan de una integración de los procesos secuenciales y simultáneos (Kaufman y Kaufman citado en Amadro, Forns y Kirchner, s.f.). Kaufman y Kaufman hacen referencia a dos tipos de inteligencia: la cristalizada y la fluida. El pensamiento cristalizado se relaciona con el aprendizaje escolar, específicamente en el conocimiento de palabras y la formación de conceptos verbales. Por otra parte, el pensamiento fluido, hace referencia a la capacidad que tiene un individuo para resolver nuevos problemas y cómo percibe las relaciones (citado en Calonge y Cordero, 2000).

#### III.3.1.2 Definición operacional

Esta variable es de nivel cuantitativo, de intervalo y tipo discreta. Se define operacionalmente por los percentiles obtenidos a través de una prueba de inteligencia superior. Posteriormente, estos percentiles serán transformados a través de una tabla

de conversión a coeficiente intelectual, en donde un percentil entre 35 y 65 será considerado como inteligencia promedio en el rango de CI 90 a 110; mientras que un percentil entre 90 a 99 será tomado en cuenta como un CI mayor o igual a 120 entrando en la categoría inteligencia superior.

### *III.4.2. Inteligencia Emocional*

#### III.4.2.1 Definición constitutiva

La segunda variable que se estudió fue inteligencia emocional. La misma es una variable dependiente en la presente investigación y fue descrita en el año 1990 por Salovey y Mayer como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para regular las emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1990 citado en Salovey, Mayer y Brackett, 2004). De igual manera, los autores al referirse a la inteligencia emocional percibida la definen como el conocimiento máximo de la emociones, dentro de las cuales se encuentra la capacidad para entender, comprender y regular las mismas (Salovey et al, 1995 citado en Fitness y Curtis, 2005).

#### III.4.2.2 Definición operacional

La inteligencia emocional es una variable de nivel cuantitativo, escala intervalo y tipo discreta. Se define operacionalmente con la sumatoria del puntaje obtenido en cada una de las siguientes dimensiones: percepción emocional, comprensión de sentimientos y regulación emocional, en donde a menor puntaje menor nivel o grado de habilidad y viceversa.

### *III.4.3 Autoestima*

#### III.3.3.1 Definición constitutiva

La última variable desarrollada dentro de la presente investigación fue la autoestima. Esta es una de las dos variables independientes; Rosenberg (citado en Ramos, 2008) la define como unidimensional en donde existe una evaluación emocional del concepto de uno mismo. Plantea que al hablar de autoestima se expresa que el individuo se respeta a sí mismo, este, se valora. Por otro lado, una baja autoestima significa un rechazo de sí, una insatisfacción y menos precio de sí mismo.

#### III.3.3.2 Definición operacional

La variable autoestima se define operacionalmente con el puntaje obtenido en una escala que va de completo desacuerdo (1) a completo acuerdo (6), en la cual a mayor puntaje mayor autoestima y viceversa. Un puntaje entre 0 y 25 es considerado autoestima baja, entre 26 y 29 autoestima media y por último entre 30 y 40 puntos es clasificado como autoestima alta. La autoestima es de nivel cuantitativo, intervalo y de tipo discreta.

### *III.4.4 Variables controladas*

En la investigación se controlaron variables que pudieran afectar los resultados de la misma. En primer lugar, el coeficiente intelectual con la finalidad de categorizar los dos grupos por los que estará compuesta la muestra; a esta técnica se le conoce como balanceo en donde se aseguró que dentro de la misma hubiese el mismo número de niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior (120) y promedio (90-110).

La edad de los participantes estuvo comprendida entre los 12 y 19 años. No se hicieron diferenciaciones en cuanto al género ya que esto no estaba establecido como uno de los objetivos de la investigación, además no se consiguió dentro de la muestra igualdad de sujetos femeninos y masculinos como para plantear diferencias entre ellos.

### **III.5 Técnica e instrumentos de recolección de información**

A continuación se expondrán los distintos test que fueron utilizados a lo largo de la investigación, dentro de los cuales se encuentra TMMS-24, Escala de Autoestima de Rosenberg y Test de Matrices Progresivas de Raven Avanzado.

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

Las Matrices Progresivas Escala General fueron desarrolladas originalmente a mediados de la década de 1930 y revisadas y estandarizadas en Norteamérica entre 1984 y 1986. La escala constaba con 60 problemas divididos en cinco series de 12 cada una. Los problemas iban volviéndose más difíciles progresivamente. El objetivo del mismo es “medir la capacidad intelectual para comparar formar y razonar analogías, con independencia de conocimientos adquiridos”; informa acerca de “la capacidad presente del examinado para la actividad intelectual en el sentido de su más alta claridad de pensamiento en condiciones de disponer de tiempo ilimitado” (Raven, 1993).

Luego de la realización de varias investigaciones con el test original surgió el requerimiento de una prueba que cumpliera con dos requisitos: primero que fuese capaz de indicar en pocos minutos si una persona es intelectualmente “torpe”, “término” o “brillante”. Y segundo que fuese un test confiable para medir la eficiencia intelectual de personas con una capacidad intelectual superior al promedio y que diferenciara claramente entre individuos de una aptitud incluso superior. De esta manera surge el Test de Matrices Progresivas Escala Avanzada.

El último mencionado utilizado en esta investigación está compuesto por dos cuadernillos, el primero con la Serie I (12 problemas) que se utiliza para que el sujeto se familiarice con los estímulos y el segundo con la Serie II (36 problemas) la cual se emplea para discriminar entre personas de aptitud intelectual superior en un tiempo de 40 minutos.

Durante el transcurso de los años se han publicado más de cuarenta estudios que hacen referencia a la confiabilidad del Test de Matrices Progresivas, los cuales abarcan una amplia gama de edades, grupos culturales, clínicos, y poblaciones normales obteniéndose en la mayoría una consistencia interna estable. Esta última es derivada de los test de Rasch y del análisis factorial.

En estudios británicos se encontró que el test no puede emplearse satisfactoriamente antes de los 11 años de edad ya que la confiabilidad daba .71. La misma iba aumentando a partir de los 12 años y medio y se hizo más consistente llegando a un .91 cuando se administró a adultos de capacidad intelectual superior al promedio.

### *III.5.2 Trait-Mood Scale-24*

La escala de inteligencia emocional Trait-Mood Scale-24 [TMMS-24] originalmente diseñada en el año 1995 por Salovey, Mayer y Caruso fue adaptada al español en 2004 por Extremera y Fernández-Berrocal (Vivas, Gallegos y Gonzales, 2007). La misma consta de 24 ítems que exploran el índice de ajuste emocional de los sujetos los cuales incluyen la capacidad para atender, comprender y regular las emociones. La población a la cual va dirigida este cuestionario es a niños, adolescentes y adultos a partir de los 11 años de edad.

La escala de respuesta es de tipo Likert de 5 puntos, donde 1 representa Nada de acuerdo y 5 Totalmente de acuerdo. Cada uno de los participantes debe marcar con una X la opción de su preferencia. El TMMS-24 está compuesto por tres escalas: percepción, comprensión y regulación (Fitness y Curtis, 2005). El instrumento final está compuesto por 24 ítems, 8 para cada dimensión todos redactados de manera positiva. Al momento de puntuar se asignara un puntaje a cada una de las dimensiones de la prueba; del 1 al 8 corresponde a la dimensión de percepción, del 9 al 16 para la de comprensión y del 17 al 24 para la de regulación.

Según Fitness y Curtis (2005), se pueden definir las dimensiones de la siguiente manera: la percepción hace alusión a cuanta atención prestan los individuos a las emociones que experimentan, la comprensión es la habilidad de comprender y discriminar los estados emocionales propios, y por último la regulación se refiere a la habilidad de controlar los estados emocionales y reparar aquellos que se consideran negativos. (Ver tablas Nro. 1,2 y 3)

En cuanto a la confiabilidad de la escala para el conjunto de la muestra de 292 españoles, de los cuales 84 eran hombres y 208 mujeres el índice que se obtuvo fue alto, al excluir ítems de baja fiabilidad que se enfocaban más en los componentes interpersonales que en los intrapersonales. La fiabilidad que se obtuvo para la dimensión de percepción y comprensión fue de .90 y para la de regulación de .86; demostrando así una fiabilidad test-retest adecuada (Extremera, Fernández-Berrocal y Ramos 2004).

**Tabla 1: Rango en función de las puntuaciones obtenidas y del género del sujeto para la dimensión de Percepción.**

<b>Puntuaciones</b>	<b>Puntuaciones</b>
Hombres	Mujeres
Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24
Adecuada percepción 22 a 32	Adecuada percepción 25 a 35
Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36

Fuente: Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004)

**Tabla 2: Rango en función de las puntuaciones obtenidas y del género del sujeto para la dimensión de Comprensión.**

<b>Puntuaciones</b> Hombres	<b>Puntuaciones</b> Mujeres
Debe mejorar su comprensión < 25	Debe mejorar su comprensión < 23
Adecuada comprensión 26 a 35	Adecuada comprensión 24 a 34
Excelente comprensión > 36	Excelente comprensión > 35

Fuente: Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004)

**Tabla 3: Rango en función de las puntuaciones obtenidas y del género del sujeto para la dimensión de Regulación**

<b>Puntuaciones</b> Hombres	<b>Puntuaciones</b> Mujeres
Debe mejorar su regulación < 23	Debe mejorar su regulación < 23
Adecuada regulación 24 a 35	Adecuada regulación 24 a 34
Excelente regulación > 36	Excelente regulación > 35

Fuente: Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004)

### *III.5.3 Escala de Autoestima de Rosenberg*

La Escala de Autoestima de Rosenberg originalmente diseñada en el año 1965 fue adaptada al español en 1995 por Echeburua. La misma consta de 10 ítems dirigidos a explorar sentimientos que tiene un sujeto de sí mismo; cinco de estos ítems 1,2,4,6 y 7 se presentan redactados positivamente y los restantes 3,5,8,9 y 10 negativamente (Vázquez, Jiménez y Vázquez, 2004). La población a la cual va dirigida esta escala es a niños y adolescentes entre 11 y 20 años de edad.

La escala de respuesta es de tipo Likert de 4 puntos, donde 1 representa Muy en desacuerdo y 4 Muy de acuerdo. Cada uno de los sujetos debe marcar con una X la opción con la que mejor se identifiquen. Al momento de puntuar es necesario asignar un puntaje inverso a las afirmaciones que están redactadas de forma negativa, posteriormente se suman los puntajes de cada ítem para obtener el puntaje total; este último fluctuara entre 10 y 40 (Vázquez et al, 2004). La clasificación de los resultados se expresa de la siguiente manera: entre 26 y 29 se considera autoestima media, por lo tanto puntajes inferiores a 26 reflejan baja autoestima, mientras los que los sujetos que se encuentren por encima de 29 se consideraran de alta autoestima (Echeburua, Loinaz y Torrubia, 2010).

En cuanto a la confiabilidad de la escala para el conjunto de la muestra, el coeficiente Alfa de Cronbach muestra una puntuación de .87. Por otra parte la fiabilidad test-retest los autores presentan una correlación de .72 entre ambas medidas con dos meses de intervalo y una correlación de .74 entre las dos medidas con un intervalo de un año (Vázquez et al, 2004).

Para utilizar el instrumento en la población venezolana, se realizó una validación de expertos, con tres profesionales especialistas en el área de psicología y educación (Levy, Mahfoda, 2013). (Ver tabla Nro. 4 y 5)

**Tabla 4: Rango en función de la puntuación en el Test de Autoestima de Rosenberg**

<b>Puntuación</b>	<b>Interpretación</b>
0 y 25	Autoestima es baja
26 y 29	Autoestima normal: Confianza en sí mismo
30 y 40	Autoestima Alta

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla 5: Operacionalización de la variable autoestima**

<b>Variable</b>	<b>Ítems</b>
Autoestima	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás.</li><li>2. Creo que tengo un buen número de cualidades.</li><li>3. En general me inclino a pensar que soy un fracasado/a.</li><li>4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.</li><li>5. Siento que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a de mí.</li><li>6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.</li><li>7. En general, estoy satisfecho conmigo mismo/a.</li><li>8. Desearía valorarme más a mí mismo/a.</li><li>9. A veces me siento verdaderamente inútil.</li><li>10. A veces pienso que no soy bueno/a para nada.</li></ol>

Fuente: Levy, V. Mahfoda, J. 2013

### **III. 6 Procedimiento de medición**

#### *III.6.1 Fase preparatoria*

Para la administración del instrumento se hizo un primer contacto con el profesor Jorge Portilla quien fue el enlace entre la Fundación y el grupo de evaluadores y con el Mayor Gerardo García, representante del Proyecto Orbita CI-130, se le explicaron los objetivos de la investigación y se le solicitó su colaboración, esto con la finalidad de conseguir la autorización para trabajar con los niños y adolescentes que aspiraban a ingresar a dicho proyecto. Posteriormente, la profesora Patricia Zavarce sirvió de persona contacto para lograr la aproximación a la muestra ya que era la coordinadora de la evaluación de los aspirantes.

Previo a la aplicación se elaboraron e imprimieron los cuadernillos con los cuales se midieron las variables, inteligencia, inteligencia emocional y autoestima. Para la primera se utilizó el Test de Matrices Progresivas de Raven Avanzado (Raven) cuyos percentiles arrojados fueron posteriormente transformados a coeficiente intelectual; para la segunda la Escala Trait-Mood Scale-24 (TMMS-24), adaptada al español por Extremera y Fernández-Berrocal en el año 2004 y que es original de Salovey, Mayer y Caruso (1995). Por otra parte, la autoestima fue medida mediante la Escala de

Autoestima de Rosenberg la cual fue diseñada en 1965 y adaptada al español en 1995 por Echeburua.

### *III.6.2 Fase de trabajo de campo*

Un grupo de alumnos colaboradores de la Escuela de Psicología de la Universidad Metropolitana [UNIMET], realizó la evaluación para seleccionar aquellos participantes que poseían coeficiente intelectual igual o superior a 120. Pasaron por un proceso de evaluación masiva en el cual se le aplicaron las pruebas para medir la inteligencia: Test de Matrices Progresiva de Raven Avanzado. En un primer momento se hizo un proyecto piloto en el cual se aplicó la prueba mencionada anteriormente junto con el K-BIT de Kaufman y Kaufman, sin embargo, posteriormente la Fundación Motores por la Paz, decidió por practicidad aplicar únicamente el RAVEN Avanzado el cual está dirigido a personas con coeficiente intelectual superior.

Esta decisión se fundamentó en el hecho de que en el proyecto piloto se encontró una coincidencia en la mayoría de los casos entre los entre los percentiles iguales o superiores a 90 arrojados por el Raven, con los CI mayores a 120 arrojados por el K-BIT, es decir, el RAVEN Avanzado discriminó aquellas personas que efectivamente cumplían con el requisito de poseer un CI mayor o igual a 120. Por lo tanto, como el K-BIT es una prueba de administración individual y se tenían grupos de niños y adolescentes muy grandes, la fundación decidió aplicar de forma masiva el RAVEN Avanzado para hacer la evaluación de una manera más práctica y poder evaluar a la mayor cantidad de aspirantes en un corto período de tiempo. Además es importante mencionar que este test es libre de cultura, lo que evita la penalización por diferencias socioculturales que puedan presentar los sujetos. Por último, estos percentiles arrojados por el Test de Matrices Progresivas de RAVEN Avanzado fueron transformados en Coeficiente intelectual, basándose en la siguiente información:

**Tabla 6: 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

Para poder evaluar a estos niños y adolescentes en el área de inteligencia emocional y la autoestima, una vez que culminaron los test de inteligencia se les hizo entrega de un cuadernillo que contiene ambos test, el TMMS-24 y el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg.

Se explicaron las instrucciones en voz alta, se confirmó que todos entendieron como rellenar los instrumentos y luego se dio comienzo a la aplicación. Durante la explicación de las instrucciones se hizo hincapié en la inexistencia de respuestas correctas o incorrectas, invitándolos a responder con sinceridad. Los investigadores se mantuvieron en disposición para cualquier duda o pregunta que presentaran los participantes.

Todas las fases de la evaluación estuvieron a cargo de un grupo de estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Metropolitana, siendo las investigadoras de este trabajo, parte de dicho equipo evaluador, coordinados y supervisados por la Profesora Patricia Zavarce quien fue la responsable de la misma.

### *III.6.3 Fase de codificación*

Para la fase de codificación se realizó un vaciado de los resultados obtenidos en los cuestionarios en una base de datos de Excel predeterminada. La misma contuvo los puntajes totales obtenidos en la Escala de Autoestima de Rosenberg, los puntajes arrojados en cada una de las dimensiones del TMMS-24, además del sexo, la edad y el coeficiente intelectual obtenido por cada participante.

Al finalizar la recolección y tabulación de los datos se procedió a analizar los mismos. Es importante mencionar que a los sujetos participantes de la investigación se les notificó que luego de que se obtuvieran los resultados ellos tendrían acceso a los mismos.

### *III.6.4 Fase de análisis de resultados*

En primer lugar se realizó un análisis univariante de los resultados, en el cual se hizo una descripción de la muestra en cuanto a sexo, edad y coeficiente intelectual. Posteriormente se analizaron los resultados obtenidos de la Escala TMMS-24 en cada una de las dimensiones de inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación) para los niños y adolescentes que presentan un coeficiente intelectual superior y para los que tienen un coeficiente intelectual promedio (CI 90-110), de manera simultánea, con la finalidad de conocer si existían diferencias en esta variable en los grupos mencionados. Este procedimiento se repitió de igual manera con los datos obtenidos de la Escala de autoestima de Rosenberg. Con esto se pretendió realizar comparaciones entre los dos grupos de niños y adolescentes mencionados anteriormente con respecto a las variables inteligencia emocional y autoestima.

## **III.7 Estrategia de análisis de resultados**

### *III.7.1 Análisis exploratorio de datos*

Esta fase se realizó con el fin de identificar posibles errores, datos perdidos, valores extremos y variabilidad no esperada (Pardo y Ruíz, 2002). De igual manera se debió asegurar que no existieran errores de codificación o transcripción, ni datos atípicos.

Para la variable inteligencia se codificó el coeficiente intelectual de los niños y adolescentes dependiendo del resultado obtenido en la previa evaluación hecha por los estudiantes de psicología la Universidad Metropolitana, incluyendo a los autores de esta investigación. Se le asignó el valor 1 a los niños y adolescentes que poseían un CI superior a 120 y 2 a los que presentaron un CI promedio 90-110.

Para la Escala de Autoestima de Rosenberg se asignaron valores a todos los ítems dependiendo de las respuestas dadas por el sujeto (1= Muy en desacuerdo, 2= En desacuerdo, 3= De acuerdo, 4= Muy de acuerdo). Es importante resaltar que se invirtió el puntaje de las afirmaciones redactadas de forma negativa (3, 5, 8, 9 y 10). Para obtener el puntaje total se realizó la suma del número marcado en cada ítem por el sujeto.

En el TMMS-24 por su parte, se sumó el total de las respuestas de cada sujeto con respecto a la escala de medición (1= Nada de acuerdo, 2= Algo de acuerdo, 3= Bastante de acuerdo, 4= Muy de acuerdo, 5= Totalmente de acuerdo) en cada una de las dimensiones que mide el test “percepción, comprensión y regulación” para poder ubicarlo dentro de las categorías “debe mejorar, adecuada o excelente” dependiendo del punto de corte para mujeres y hombres.

### *III.7.2 Descripción de la muestra estudio*

La muestra de estudio estuvo conformada por treinta sujetos entre 12 y 20 años de edad. Luego de que se realizó la evaluación para medir el coeficiente intelectual, la autoestima y la inteligencia emocional por parte de los estudiantes de psicología de la Universidad Metropolitana junto con los investigadores, se conformaron dos grupos: uno de quince niños y adolescentes que cumplieron con el perfil de un coeficiente intelectual igual o superior a 120 y otro grupo con quince sujetos que obtuvieron un coeficiente intelectual promedio (CI 90-110).

### *III.7.3 Análisis descriptivo univariante*

Como análisis univariante para la variable coeficiente intelectual, la cual es independiente, se buscó únicamente la moda para el análisis descriptivo univariante como medida de tendencia central.

Para las dos variables dependientes, autoestima e inteligencia emocional, se utilizaron los estadísticos de medida de tendencia central media, moda y mediana, las medidas de dispersión fueron obtenidas por la desviación típica y por último se utilizó, la asimetría y curtosis como medidas de forma para la descripción univariante de ambas.

Para la variable independiente inteligencia por ser una variable cualitativa se utilizó un gráfico de sectores que señala la distribución de los dos grupos presentes en la muestra. Por su parte, para las variables autoestima e inteligencia emocional, por ser de nivel cuantitativo se utilizó el histograma de frecuencias.

### *III.7.4 Comprobación de supuestos*

El estadístico que se utilizó en la siguiente investigación es el ANOVA. Esta técnica sirve para comparar una variable cualitativa independiente o factor (inteligencia) en varios grupos, en este caso dos (coeficiente intelectual superior mayor o igual a 120

y coeficiente intelectual promedio (90-110) con respecto a dos variables cuantitativas dependientes (inteligencia emocional y autoestima).

En un primer momento se comprobaron los supuestos de normalidad para poder observar si la muestra seleccionada se comporta de manera normal; una forma de obtener este estadístico es a través de la Prueba Kolmogorov-Smirnov. También se buscó la colinealidad en conjunto con la homocedasticidad para determinar si las varianzas de las variables en los grupos que se comparan eran aproximadamente iguales. Este último se obtuvo a través del Test de Levene.

### *III.7.5 Análisis multivariante*

Para el análisis de los resultados se decidió utilizar la técnica del ANOVA debido a que el objetivo principal de la investigación era ver como se distribuyen dos variables con respecto a una en dos grupos muestras; es decir como es la inteligencia emocional y el autoestima en niños y adolescentes con coeficiente intelectual igual o superior CI-120 y aquellos que tienen un CI promedio (90-110).

Dentro de los requisitos técnicos se espera que para la utilización de esta técnica se tenga una variable independiente que sea cualitativa, nominal, dicotómica como lo es la inteligencia definida como inteligencia superior CI-120 y inteligencia promedio CI 90-110; y dos variables dependientes cuantitativas, de intervalo, discreta como lo son la inteligencia emocional medida a través del cuestionario TMMS-24 y la autoestima medida por el Cuestionario de Autoestima de Rosenberg.

El ANOVA se calculó utilizando el programa SPSS mediante la opción “comparar medias- anova de un factor”. Aquí se realizó las selecciones de la respectiva variable dependiente y de las independientes descritas anteriormente, cada una por separado, para que el programa arrojara los resultados. Dentro de estos se hizo especial énfasis en el Estadístico F el cual refleja un “cociente entre dos estimadores diferentes de la varianza poblacional” (p. 4), el cual se interpreta observando la significancia para saber

si se acepta o se rechaza la hipótesis nula diciendo que existen o no diferencias significativas entre ambos grupos.

### **III.8 Consideraciones éticas**

En la siguiente investigación se tuvieron presentes distintos aspectos éticos necesarios para la idoneidad del proyecto.

- Previo a la aplicación de los cuadernillos se informó a los participantes sobre la finalidad de la investigación.
- Se dio a los niños y adolescentes la oportunidad de decidir la voluntaria participación en la investigación, respetando la integridad de la persona y velando por el bienestar individual y social en el campo de la investigación pura o aplicada. (Artículo 15 de la Ley del Ejercicio de la Psicología).
- A todos los sujetos se les suministró suficiente información acerca de la naturaleza, el alcance, los fines y las consecuencias de la investigación para así asegurar que no se estuviera arremetiendo contra la integridad de alguno de los sujetos que decidiera participar voluntariamente.
- Se les hizo saber a los participantes que los resultados obtenidos no afectarían su ingreso al proyecto Orbita CI-130.
- A los voluntarios que aceptaron participar se les comunicó que luego de que se obtuvieran los resultados, estos tendrían acceso a los mismos, lo cual va en línea con el artículo 11 de la Ley de Ejercicio de la Psicología en el cual se establece que: “Se debe presentar la información psicológica de manera objetiva y precisa”.
- En línea con lo anterior en el artículo 62 de la Ley de Ejercicio de la Psicología se expone que la divulgación de los resultados para el público será asumida con total responsabilidad por parte de los investigadores, para proteger a los individuos que fueron muestras de estudio y a la Psicología como profesión.
- Durante la aplicación de los instrumentos, los sujetos tuvieron la posibilidad de abandonar la actividad sin consecuencias o penalidad.

En todo momento los investigadores fueron supervisados por la profesora y Lic. en psicología Patricia Zavarce; cumpliendo con el artículo 55 del Código de ética del ejercicio de la Psicología en el cual se expone que toda investigación deberá ser realizada y supervisada por personas técnicamente entrenadas.

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

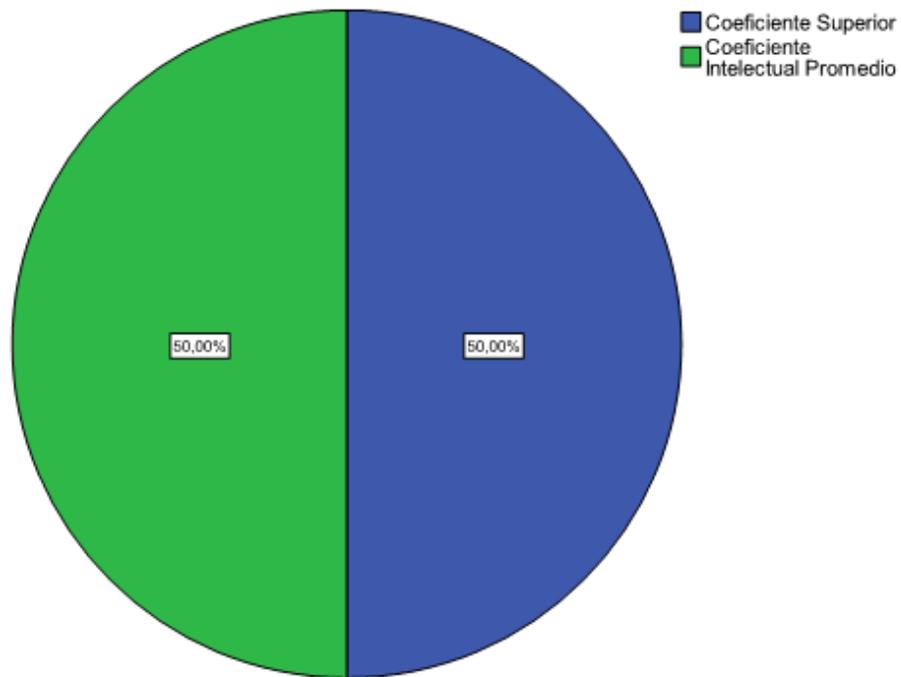
A continuación se expondrán los resultados del estudio que tenía como objetivo general: Contrastar la inteligencia emocional y la autoestima en niños y adolescentes con un coeficiente intelectual superior, igual o mayor a 120, y aquellos cuyo coeficiente intelectual se encuentra entre 90 y 110, perteneciendo así a la categoría promedio.

### **IV.1 Análisis de resultados**

#### *IV.1.1 Caracterización de la muestra de estudio*

Para el momento de la investigación la muestra estuvo conformada por niños y adolescentes, aspirantes a pertenecer al Proyecto Órbita CI-130 de la Fundación Motores por la Paz. Para el proceso de selección se contó con la participación de 136 sujetos para luego tomar 30 de estos y conformar la muestra. Como se puede ver en la Figura 1, por medio del balanceo se logró que se tuviera la misma distribución de niños y adolescentes en ambos grupos; es decir, 15 pertenecientes a la categoría coeficiente intelectual superior (CI mayor o igual a 120) y 15 cuyo CI es considerado promedio (90-110).

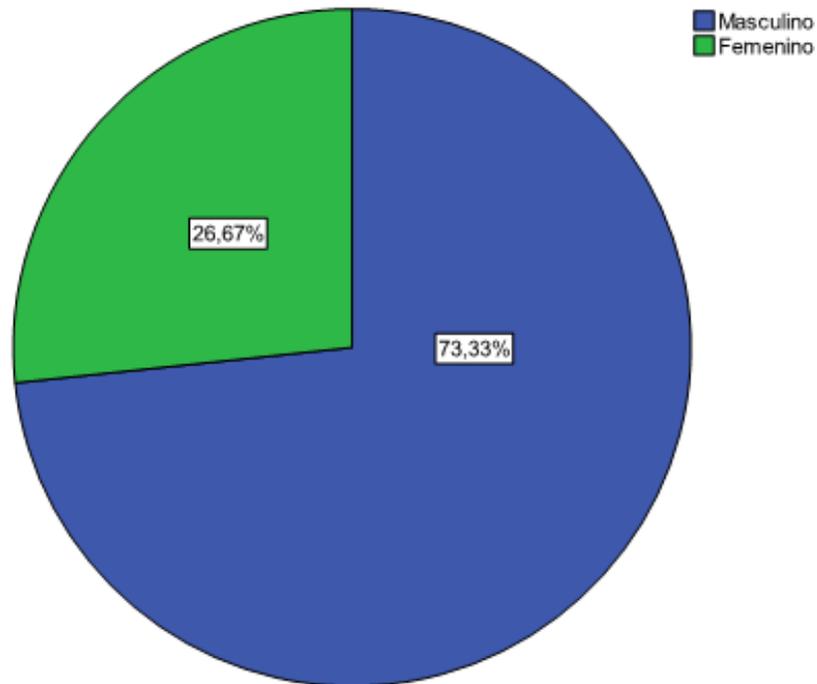
**Figura 1: Distribución de la muestra según el coeficiente intelectual**



Fuente: Elaboración propia

En relación al sexo de los sujetos, 26.67% eran de sexo femenino y 73.33% sexo masculino; tal y como lo indica la Figura 2.

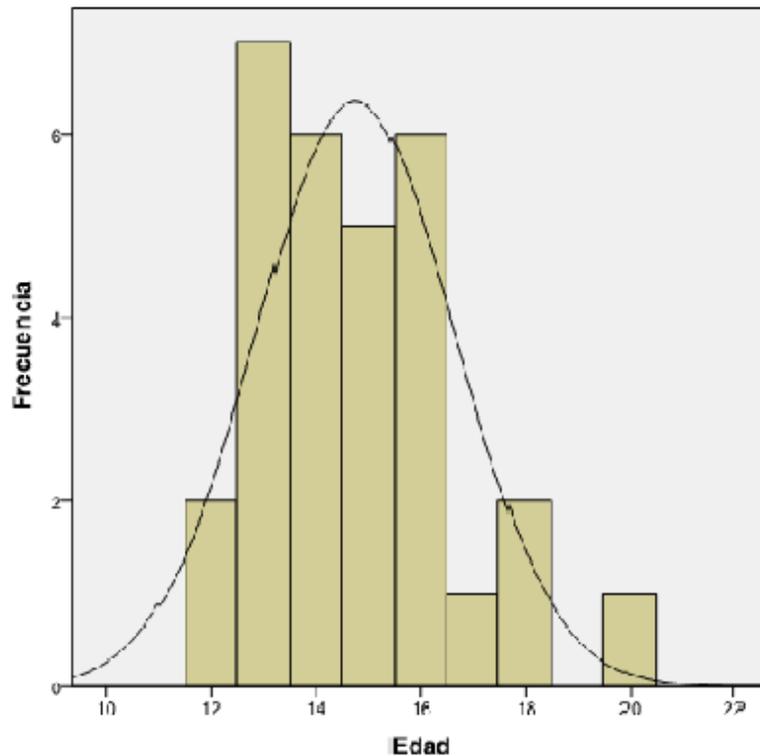
**Figura 2: Distribución de la muestra según el sexo**



Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la distribución de las edades, se observa en la Figura 3 que es una muestra donde la edad de los sujetos se encuentra comprendida entre los 12 y 20 años de edad, con un promedio de 14. La mayoría de los datos, el 43,3% tienen alrededor de 13 años.

**Figura 3: Distribución de la muestra según la edad**



Fuente: Elaboración propia

#### *IV.1.2 Resultados univariantes*

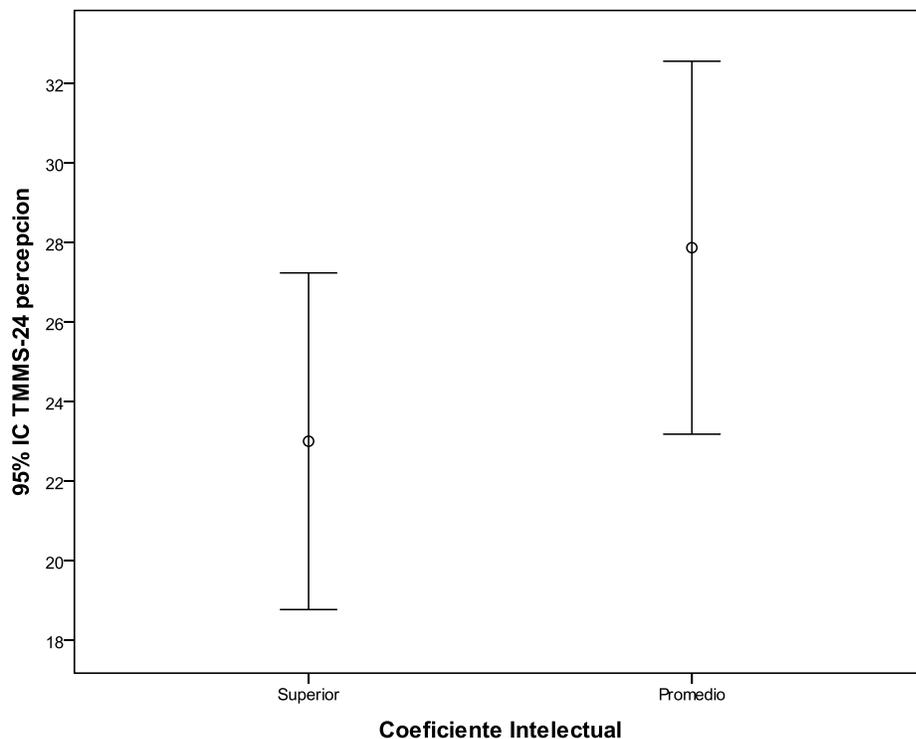
A continuación se presentarán los resultados descriptivos de las variables en estudio, cada una por separado de tal forma que se evidencie el comportamiento de las mismas en la muestra seleccionada.

##### *IV.1.2.2 Inteligencia emocional*

Teniendo como objetivo determinar el coeficiente intelectual que presenta una muestra de 30 niños y adolescentes, se presentan los resultados descriptivos de los dos grupos seleccionados (coeficiente intelectual superior o igual a 120 y coeficiente intelectual promedio 90-110), tomando en cuenta las tres dimensiones que conforman la inteligencia emocional según Extremera y Fernández-Berrocal (2004): percepción, comprensión y regulación de las emociones.

En la Figura 4 se presenta un gráfico de caja para facilitar la visualización de los resultados de la distribución en cuanto a la percepción de las emociones. En relación a los valores de asimetría de la distribución para este factor, se puede observar solapamiento entre ambos grupos (CI superior y CI promedio), lo que indica que no existen diferencias significativas. Esto quiere decir que no existe una variación estadísticamente significativa en las personas con CI mayor a 120 y las de coeficiente intelectual promedio con respecto a la percepción de las emociones.

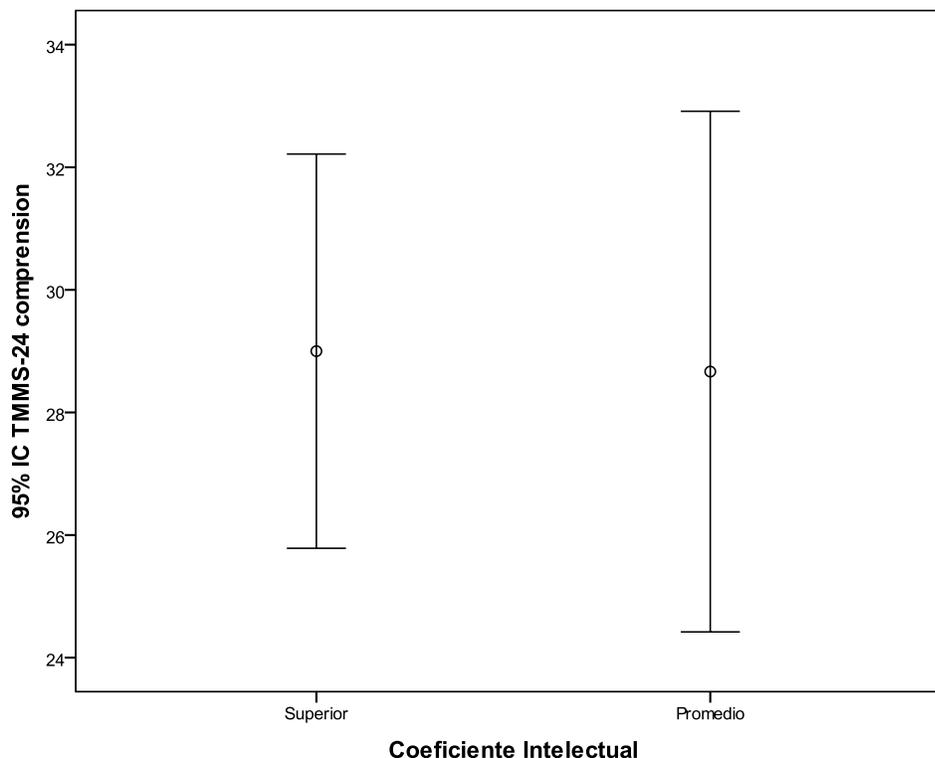
**Figura 4: Distribución de la muestra con respecto a la dimensión de percepción (TMMS-24)**



Fuente: Elaboración propia

Para la dimensión de la comprensión de las emociones se observa nuevamente que la asimetría de la distribución supone un solapamiento de las respuestas de los sujetos; esto sugiere que existen semejanzas en esta dimensión en los niños y adolescentes con CI superior y CI promedio, por lo que no hay diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos. (Ver Figura 5).

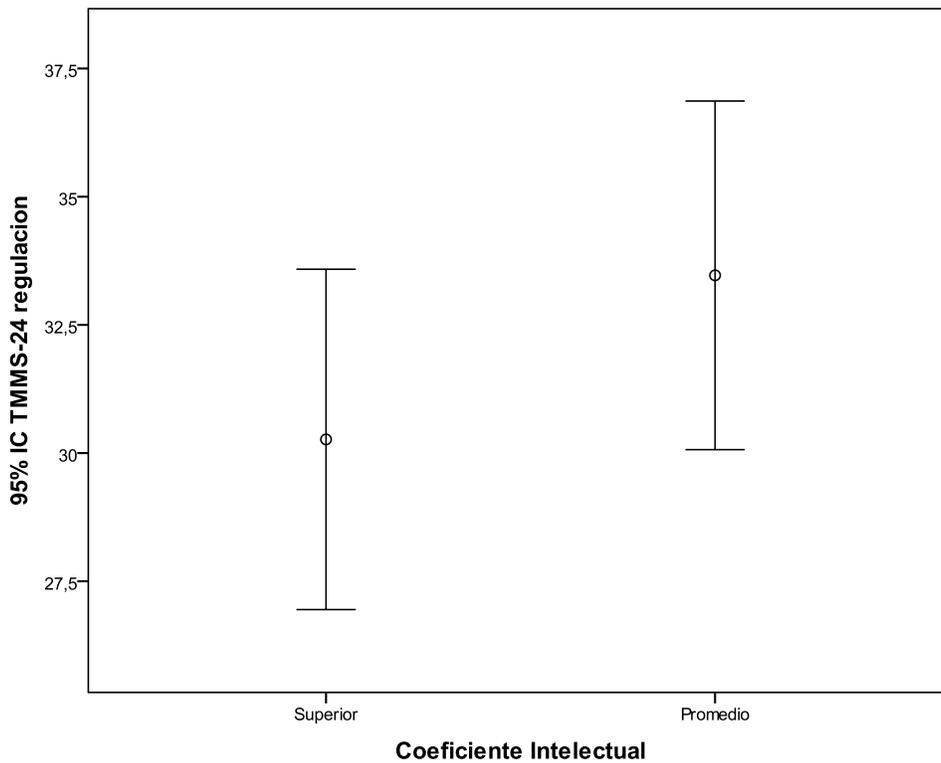
**Figura 5: Distribución de la muestra con respecto a la dimensión comprensión (TMMS-24)**



Fuente: Elaboración propia

La distribución de la tercera categoría denominada regulación de las emociones, puede observarse en la Figura 6. De acuerdo a lo que muestra el gráfico de caja se puede concluir que ambos grupos se encuentran dentro del mismo rango y por lo tanto se solapan. Esto quiere decir que las personas con CI superior y las de CI promedio se comportan de manera similar en esta dimensión.

**Figura 6: Distribución de la muestra según la dimensión regulación (TMMS-24)**



Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, en la Tabla 7 se observó la asimetría y el coeficiente de variación de las medias en torno al promedio, obteniendo resultados en la dimensión de percepción que suponen que la muestra es distante de su propia media en un 32.65% siendo así heterogénea para esta dimensión. De forma contraria, en las otras dos dimensiones (comprensión y regulación), se encontró una distribución homogénea en relación al promedio del grupo, siendo estas 23.18% y 19.39% respectivamente. Esto quiere decir que, con respecto a la percepción de las emociones la muestra tiene variaciones en el comportamiento (heterogénea), sin embargo, en la comprensión y regulación de las emociones la muestra se comporta de forma similar (homogénea).

**Tabla 7: Estadísticos descriptivos de las dimensiones de inteligencia emocional (TMMS-24)**

	<b>Percepción</b>	<b>Comprensión</b>	<b>Regulación</b>
N Válidos	30	30	30
N Perdidos	0	0	0
Media	25.43	28.83	31.87
Mediana	24.50	30.00	34.50
Moda	18	30	35
Desviación Típica	8.303	6.685	6.180
C.V, Media	32.65%	23,18%	19.39%
Asimetría	.192	-.104	-.679
Error típ. de asimetría	.427	.427	.427
Curtosis	-1.148	-.671	-.513
Error típ. de curtosis	.833	.833	.833
Mínimo	12	17	18
Máximo	40	40	40

Fuente: Elaboración propia

Finalmente al hacer un recuento de las tres dimensiones del Trait-Mood Scale-24 de Salovey y Mayer (1995), adaptado al español por Extremera y Fernández-Berrocal (2004), se puede concluir que, al observar las medias obtenidas por los sujetos se evidencia una homogeneidad que los ubica dentro de la categoría “Adecuada” percepción, “Adecuada” comprensión y “Adecuada” regulación. Es importante mencionar que en ninguna de las dimensiones se encontraron datos perdidos.

#### IV.1.2.3 Autoestima

En línea con lo dicho anteriormente, otro objetivo que se planteó al principio de la investigación fue describir la relación existente entre el coeficiente intelectual y la autoestima de niños y adolescentes con coeficiente intelectual promedio y superior.

El siguiente gráfico de caja (Figura 7), presenta la distribución de la muestra con respecto a la autoestima. Se puede observar que la asimetría de la distribución arroja un solapamiento para ambos grupos de estudios, tanto los niños y adolescentes que

poseen un CI superior como para aquellos que tienen un CI promedio. Esto sugiere que no existen diferencias estadísticamente significativas con respecto a la autoestima en estos grupos. Así mismo el puntaje mínimo obtenido en la escala fue 17 y el máximo 40, con una media de 33.07 perteneciendo a la categoría “Alta”. No se observaron datos perdidos y la mayoría de los sujetos obtuvo un puntaje de 36, siendo esta la moda e igualmente siendo parte de la categoría mencionada anteriormente (Ver tabla 8).

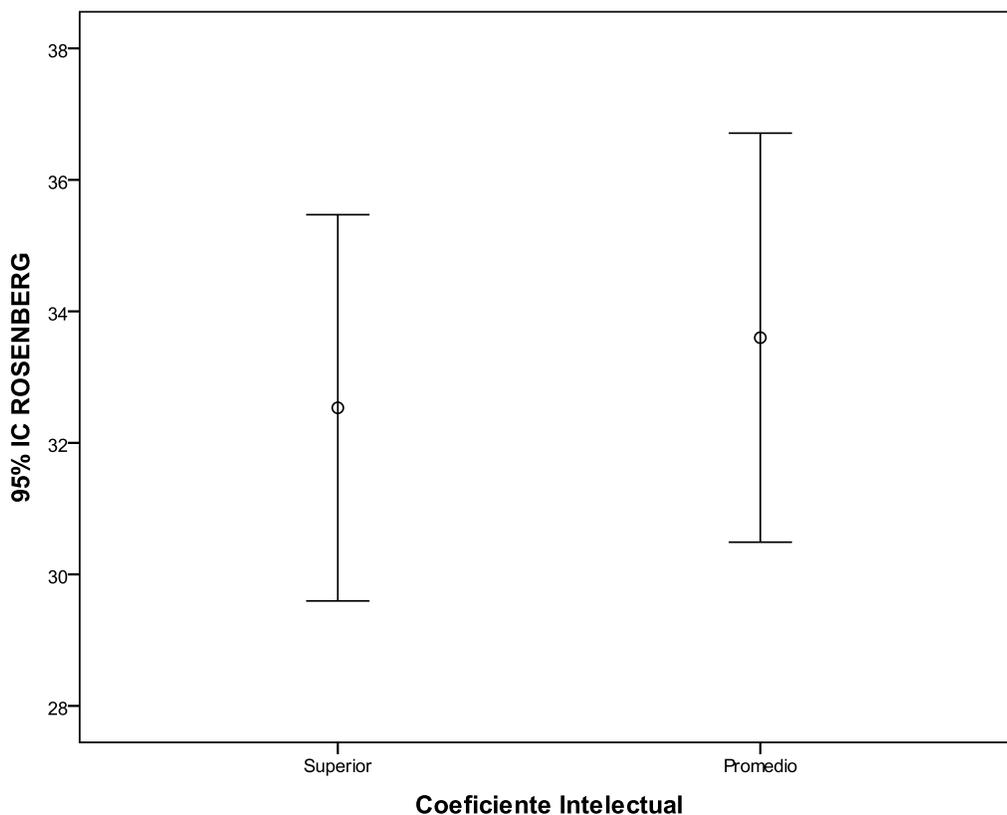
**Tabla 8: Estadísticos descriptivos de autoestima (Rosenberg)**

	<b>Rosenberg</b>
N Válidos	30
N Perdidos	0
Media	33.07
Mediana	35.00
Moda	36
Desviación típica	5.394
C.V. Media	16.31%
Asimetría	-1.187
Error típ. de asimetría	.427
Curtosis	1.445
Error típ. de curtosis	.833
Mínimo	17
Máximo	40

Fuente: Elaboración propia

Al hacer énfasis en el coeficiente de variación en torno al promedio proyectado en la Tabla 8, se observa una distribución en donde la muestra es distante en un 16.31% lo que supone una relación homogénea entre esta variable y la media del grupo. Esto significa que en la escala de autoestima de Rosenberg los grupos que conforman la muestra se comportan de forma similar, presentando así una ubicación dentro de la categoría “Alta autoestima”.

**Figura 7: Distribución de la muestra según la autoestima (Rosenberg)**



Fuente: Elaboración propia

#### *IV.1.3 Resultados multivariantes*

En el presente apartado se presentarán los resultados obtenidos del análisis multivariante que contenía la variable independiente y las variables dependientes con la finalidad de conocer si existían diferencias entre dos grupos. Tal como se planteó en el objetivo general se pretendía comparar la inteligencia emocional y la autoestima de niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior o igual a 120 y aquellos pertenecientes a la categoría promedio (CI 90-110).

#### IV.1.3.1 Inteligencia emocional en niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior o igual a 120 y en aquellos con CI promedio (90-110)

A continuación se proyectarán los resultados de las comparaciones realizadas entre ambos grupos mencionados anteriormente en las tres dimensiones de inteligencia emocional según Extremera y Fernández-Berrocal (2004) por separado: percepción, comprensión y regulación de las emociones, con la finalidad de evidenciar la existencia o no de diferencias entre estos.

##### IV.1.3.1.1 Percepción de las emociones

Como se puede observar en la Tabla 9, se cumple con el supuesto de normalidad el cual sugiere que el perfil de la distribución de los datos debe presentarse de forma normal, lo que es necesario para proseguir con el ANOVA de un factor.

**Tabla 9: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para percepción**

		<b>CI</b>	<b>Percepción</b>
N		30	30
Parámetros normales	Media	1.50	25.43
	Desviación típica	.509	8.303
Diferencias más extremas	Absoluta	.337	.115
	Positiva	.337	.114
	Negativa	-.337	-.115
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.847	.632
Sig. Asíntota. (bilateral)		.002	.819

Fuente: Elaboración propia

Así mismo el estadístico de Levene arroja una significancia .331 la cual es mayor a 0.05, lo que quiere decir que se cumple con el supuesto de homocedasticidad, por lo tanto, las variables presentan iguales niveles de varianza lo que es requerido por el estadístico multivariante mencionado anteriormente (Ver Tabla 10).

**Tabla 10:** Prueba de homogeneidad de varianzas para percepción

<b>Estadístico de Levene</b>	<b>gl1</b>	<b>gl2</b>	<b>Sig.</b>
.978	1	28	.331

Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla (Tabla 11) se evidencia el resultado arrojado por el estadístico F en el ANOVA; la significancia del mismo fue .110 lo que quiere decir que es mayor a 0.05 por lo que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los promedios. De esta manera se acepta la hipótesis nula de igualdad de varianzas de las medias. Como consecuencia de lo mencionado anteriormente no es posible realizar una prueba post-hoc ya que no se evidenciará como se presenta de distinta manera la percepción de las emociones en los dos grupos de coeficiente intelectual. La finalidad de esta prueba sería conocer en qué y cómo se diferencian los grupos cuando estos se comportan de forma distinta, en este caso al no haber diferencias significativas no es posible correrla.

**Tabla 11: ANOVA para percepción**

	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>GI</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Inter-grupos	177.633	1	177.633	2.730	.110
Intra-grupos	1821.733	28	65.062		
Total	1999.367	29			

Fuente: Elaboración propia

#### IV.1.3.1.2 Comprensión de las emociones

En la Tabla 12, se evidencia el cumplimiento del supuesto de normalidad el cual es necesario para continuar con el ANOVA.

**Tabla 12: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para comprensión**

		<b>CI</b>	<b>Comprensión</b>
N		30	30
Parámetros normales	Media	1.50	28.83
	Desviación típica	.509	6.685
Diferencias más extremas	Absoluta	.337	.143
	Positiva	.337	.097
	Negativa	-.337	-.143
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.847	.785
Sig. asíntota. (bilateral)		.002	.569

Fuente: Elaboración propia

De la misma manera en la Tabla 13, el estadístico de Levene arroja una significancia .168 la cual es mayor a 0.05, demostrando así que también se cumple con el supuesto de homocedasticidad lo que es requerido por el estadístico multivariante mencionado anteriormente.

**Tabla 13: Prueba de homogeneidad de varianzas para comprensión**

<b>Estadístico de Levene</b>	<b>gl1</b>	<b>gl2</b>	<b>Sig.</b>
1.999	1	28	.168

Fuente: Elaboración propia

En el caso de la dimensión comprensión de las emociones la significancia del estadístico F arrojado por el ANOVA fue .894. Por ser mayor a 0.05, ocurre lo mismo que con la dimensión expuesta anteriormente, se acepta la hipótesis nula de igualdad de varianzas de las medias, lo que quiere decir que no será posible hacer un estudio post-hoc ya que no hay diferencias estadísticamente significativas en cuanto a esta dimensión entre ambos grupos.

**Tabla 14: ANOVA para comprensión**

	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>GI</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Inter-grupos	.833	1	.833	.018	.894
Intra-grupos	1295.333	28	46.262		
Total	1296.167	29			

Fuente: Elaboración propia

#### IV.1.3.1.3 Regulación de las emociones

Como se puede observar en la Tabla 15, se cumple con el supuesto de normalidad el cual sugiere que el perfil de la distribución de los datos debe presentarse de forma normal.

**Tabla 15: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para regulación**

		<b>CI</b>	<b>Regulación</b>
N		30	30
Parámetros normales	Media	1.50	31.87
	Desviación típica	.509	6.180
Diferencias más extremas	Absoluta	.337	.194
	Positiva	.337	.094
	Negativa	-.337	-.194
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.847	1.062
Sig. asíntota. (bilateral)		.002	.209

Fuente: Elaboración propia

Así mismo el estadístico de Levene arroja una significancia .954 la cual es mayor a 0.05, lo que quiere decir que se cumple con el supuesto de homocedasticidad, por lo tanto, las variables presentan iguales niveles de varianza lo que es requerido por el estadístico multivariante mencionado anteriormente (Ver Tabla 16).

**Tabla 16: Prueba de homogeneidad de varianzas para regulación**

<b>Estadístico de Levene</b>	<b>gl1</b>	<b>gl2</b>	<b>Sig.</b>
.003	1	28	.954

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 17 se observa el resultado arrojado por el estadístico F; la significancia del mismo fue .160 por lo que no hay diferencias estadísticamente significativas entre los promedios. Como consecuencia de lo mencionado anteriormente no es posible realizar una prueba post-hoc ya que no se evidenciará como se presenta de distinta manera la percepción de las emociones en los dos grupos de coeficiente intelectual

**Tabla 17: ANOVA para regulación**

	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>GI</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Inter-grupos	76.800	1	76.800	2.086	.160
Intra-grupos	1030.667	28	36.810		
Total	1107.467	29			

Fuente: Elaboración propia

Por último se puede concluir diciendo que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior o igual a 120 y aquellos que entran en la categoría promedio (90-110) con respecto a la inteligencia emocional en ninguna de sus tres dimensiones; por lo cual se puede decir que en cuanto a estas variables la muestra se comporta de manera similar. En capítulos posteriores se expondrá distintas hipótesis que podrían dar respuesta a estos hallazgos.

IV.1.3.2 Autoestima en niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior o igual 120 y en aquellos con CI promedio (90-110)

Con respecto a la autoestima se encontró que se cumple con el supuesto de normalidad, el cual tal y como se explicó anteriormente, refleja que la muestra se distribuye de manera normal. (Ver Tabla 18).

**Tabla 18: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para autoestima**

		<b>CI</b>	<b>Rosenberg</b>
N		30	30
Parámetros normales	Media	1.50	33.07
	Desviación típica	.509	5.394
Diferencias más extremas	Absoluta	.337	.173
	Positiva	.337	.099
	Negativa	-.337	-.173
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.847	.949
Sig. asíntota. (bilateral)		.002	.328

Fuente: Elaboración propia

Al cumplirse también con el supuesto de homocedasticidad, el estadístico de Levene arroja una significancia .983 la cual es mayor a 0.05, lo que indica que se puede proseguir con el estadístico multivariante ANOVA. (Ver Tabla 19).

**Tabla 19: Prueba de homogeneidad de varianzas para autoestima**

<b>Estadístico de Levene</b>	<b>gl1</b>	<b>gl2</b>	<b>Sig.</b>
.000	1	28	.983

Fuente: Elaboración propia

En la siguiente tabla (Tabla 20) se evidencia el resultado arrojado por el estadístico F; la significancia del mismo fue .597 siendo mayor a 0.05 por lo cual no hay diferencias estadísticamente significativas entre los promedios. Se acepta la hipótesis nula de igualdad de varianzas de las medias, entonces no es posible realizar una

prueba post-hoc ya que no se evidenciará como se presenta de distinta manera la autoestima en los dos grupos de coeficiente intelectual predeterminados.

**Tabla 20: ANOVA para autoestima**

	<b>Suma de cuadrados</b>	<b>GI</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
Inter-grupos	8.533	1	8.533	.286	.597
Intra-grupos	835.333	28	29.833		
Total	843.867	29			

Fuente: Elaboración propia

Para cerrar se puede decir, que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la autoestima de niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior o igual a 120 y aquellos con coeficiente intelectual promedio (90-110). Esto quiere decir que en cuanto a esta variable, la muestra se comporta de forma similar, ya que la mayoría de los sujetos se ubicó dentro de la categoría “alta autoestima” sin importar su coeficiente intelectual. En la discusión de resultados se plantearán posibles argumentos que pueden dar respuesta a lo obtenido.

## **IV.2 Discusión de resultados**

La siguiente discusión tendrá como punto de partida el objetivo general de la investigación, el cual consistió en contrastar la inteligencia emocional y la autoestima en niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior (mayor o igual a 120) y en aquellos cuyo CI es promedio (90-110). La misma se desarrollará en función del análisis de los resultados obtenidos, así como en los hallazgos teóricos y empíricos aportados por diferentes autores y diversos estudios consultados.

Se han realizado diversos estudios en relación a la inteligencia emocional y a la autoestima en personas superdotadas, sin embargo, dichas investigaciones, han estudiado cada variable por separado. A su vez, los resultados arrojados en las mismas

han demostrados ser discrepantes entre sí. Partiendo de estas discrepancias, surge el interés de comparar a los niños y jóvenes con inteligencia superior, con aquellos cuya inteligencia es promedio, relacionando ambas variables (inteligencia emocional y autoestima), para de esta forma determinar si los resultados coincidían con aquellas investigaciones cuyos hallazgos plantean la existencia de diferencias entre ambos grupos, o con aquellas cuyos resultados los describen con un comportamiento semejante en relación a las variables estudiadas.

En principio se llevó a cabo el análisis univariante de los datos. Partiendo de estos y al relacionarlos con el coeficiente intelectual, se puede observar que las tres dimensiones del TMMS-24 y la Escala de Autoestima de Rosenberg, tienen un comportamiento estadísticamente similar y las puntuaciones tienden a ser medias o altas en toda la muestra; lo que quiere decir que los niños y adolescentes participantes del estudio, tanto aquellos que tienen un coeficiente intelectual superior como los que tienen un CI promedio, poseen **adecuada** inteligencia emocional en sus tres dimensiones (percepción, comprensión y regulación), así como **alta** autoestima.

Lo anterior pudiera estar relacionado con los estudios de Terman (citado en Álvarez, 1999), los cuales hacen referencia a resultados que indican que las personas con coeficiente intelectual superior, poseen tantas posibilidades de presentar dificultades sociales y emocionales como el resto de las personas las cuales tienen inteligencia promedio. Respondiendo al objetivo general, esto se relaciona con los hallazgos encontrados en esta investigación, dentro de los cuales se plantea que tanto superdotados como niños y adolescentes con inteligencia promedio no presentan diferencias significativas en cuanto a la inteligencia emocional y la autoestima.

Siguiendo en línea con lo anteriormente expuesto, investigaciones realizadas por Rogers (2007) plantean que un adecuado acompañamiento en la escolarización de los niños y adolescentes superdotados reflejará entonces estabilidad en su autoestima, descartando así la posibilidad de la existencia de un impacto negativo en el ajuste socioemocional de los mismos.

Al relacionar el nivel de inteligencia, el desarrollo social y el componente emocional, se puede asumir que en general los niveles cognitivos altos van acompañados de una comprensión social y afectiva del mismo nivel, es decir, superior (Álvarez, 1999). Resulta importante mencionar, que si bien en los resultados de este estudio se encontró que los niños con coeficiente intelectual superior poseen una alta autoestima y niveles adecuados de inteligencia emocional en sus tres dimensiones: percepción, comprensión y regulación de las emociones, los resultados también arrojaron, que los niños y adolescentes de la muestra, con coeficiente intelectual promedio, presentan una alta autoestima y adecuados niveles de inteligencia emocional en sus tres dimensiones.

Investigaciones contrarias a lo previamente dicho, exponen que las personas superdotadas están entre uno y dos años más avanzadas, en términos de conocimiento y madurez emocional que el resto de la población promedio.

Tomando como referencia lo mencionado anteriormente, se puede decir que en cuanto a la percepción de las emociones, conocida como el grado de atención que presta un individuo a sus emociones, la comprensión, la cual hace referencia a la capacidad de discriminar y comprender los estados emocionales de uno mismo, y la regulación, que es la habilidad para controlar o manejar los estados emocionales y reparar aquellos que sean negativos (Fitness y Curtis, 2005), no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior y los niños y adolescentes con coeficiente intelectual promedio que conformaron la muestra de estudio.

Los resultados obtenidos, al establecer la comparación de las tres dimensiones del Trait-Mood Scale-24, arrojan medias que sugieren que ambos grupos de niños y adolescentes (CI superior y CI promedio) tienen una adecuada percepción, comprensión y regulación de las emociones; lo que confirma entonces la inexistencia de diferencias entre ellos.

Sin embargo hay resultados que llaman la atención y es importante discutir. Para la dimensión percepción, el promedio de los datos obtenidos (media), se encontró

dentro de la categoría “Adecuada percepción”, lo que se traduce en que estas personas prestan atención a sus sentimientos, se preocupan por lo que sienten, dedican tiempo a pensar en sus emociones y dejan que sus sentimientos afecten sus pensamientos.

Por su parte, la moda estadística, es decir, la mayoría de las respuestas dadas por los sujetos, se ubicó en la categoría “Debe mejorar: presta poca atención a sus emociones”, lo que sugiere que las características mencionadas anteriormente en la mayoría de los participantes se presentan en menor escala. Esto puede ser consecuencia de respuestas polarizadas dentro de las preguntas pertenecientes a esta dimensión, pero al no obtener diferencias entre ambos grupos, no se pueden observar específicamente a que se debe este comportamiento; es decir, es imposible conocer la distribución de las respuestas.

De forma similar en la dimensión regulación de las emociones, se encontraron respuestas polarizadas que son consecuencia de que la media se ubique en la categoría “Adecuada regulación”; lo que significa que suelen tener una visión optimista, pensar en los placeres de la vida y cosas agradables aunque se sientan tristes y se preocupan por estar en buen estado de ánimo. Además tienen energía cuando se sienten felices, y cuando están enfadados, intentan cambiar su estado de ánimo.

Ya que la moda estadística de respuestas obtenidas para regulación se encontró en la condición de “Excelente”, destaca entonces un contraste significativo entre las dimensiones “percepción y “regulación”, siendo la moda en la primera, el extremo inferior (debe mejorar: poca atención) y en la segunda, el extremo superior (excelente). Significa entonces que a pesar de que la mayoría de los participantes deben mejorar la atención prestada a sus emociones (ya que es baja), tienen una excelente capacidad de regular las mismas, es decir, el manejo de las emociones es excelente.

Estas dimensiones se comportaron de manera diferente a como lo hizo la dimensión comprensión, en donde la media y la moda estuvieron en el mismo rango (adecuada) lo que sugiere que en promedio, el grupo que conformó la muestra, presenta habilidad para definir sus sentimientos, conocer los sentimientos sobre los

demás, establecer que sienten en diferentes situaciones, comprender sus emociones y poder expresarlas.

Al relacionar el coeficiente intelectual superior con la autoestima se encuentran investigaciones como lo es la de Olszweski-Kubilius (1997), en la cual se expone que no existe una asociación directa entre estas dos variables. Esto soporta lo encontrado en el presente estudio, ya que al no haber diferencias entre la autoestima de niños y adolescentes superdotados y con coeficiente intelectual promedio, no se puede decir que la autoestima y el coeficiente intelectual sean variables que se afectan de alguna manera entre sí.

Lo anterior supone que en cuanto al respeto, el concepto y la valoración de sí mismo, los niños y adolescentes de los grupos predeterminados por el coeficiente intelectual, obtuvieron una media que los ubica en el rango “Autoestima alta” por lo que estas personas perciben que son dignas de aprecio igual que los demás, tienen cualidades o características positivas, piensan que no son fracasados, son capaces de hacer las cosas igual de bien que la mayoría de las personas, piensan que tienen motivos para sentirse orgullosos y demuestran una actitud positiva hacia sí mismos. Además, están satisfechos consigo mismos, se valoran lo suficiente y se sienten útiles.

Al no haber diferencia estadísticamente significativa en estos grupos ocurre lo mismo que con la inteligencia emocional, es decir, como no fue posible realizar la prueba post-hoc que diría como respondieron los sujetos y en qué se diferencian, no se puede conocer como fue la distribución de las respuestas dadas por los sujetos.

A lo largo de la historia se han realizado investigaciones que contradicen lo encontrado en este estudio, las cuales hacen referencia al desajuste social de las personas con coeficiente intelectual superior. Hay autores que mantienen que los superdotados presentan problemas emocionales referidos a falta de adaptabilidad y desajuste social. La teoría de “desintegración positiva” sugiere que el talentoso presenta una sobre excitabilidad que le hace ser sensible en distintas áreas emocionales (Dabroski, 1964 citado en Prieto et al., 2008). Así mismo Hollingworth, et al. (1924) citado en Prieto, et al. (2008) señalaron que estos individuos tienen más

riesgos que las personas con coeficiente intelectual promedio de sufrir problemas de ajuste social, son más sensibles a los conflictos interpersonales y experimentan mayores niveles de alienación y estrés.

De la misma manera, una investigación hecha por Peñas (2006), arroja resultados que apoyan el hecho de que las personas con un nivel intelectual superior presentan menores puntuaciones de autoestima y satisfacción vital. Aquellos que tienen dificultades para aceptarse tal y como son presentan menores niveles de estima a sí mismos. Hay hallazgos que sostienen que los niños superdotados poseen una autoestima total más baja que el resto de la población (Lea-Wood y Clunies-Ross, 1995).

Apoyando esta idea la Universidad de Middlesex del Reino Unido (citado en Freeman, 2006) encontró que los superdotados o personas con coeficiente intelectual superior, tenía mayor cantidad de problemas emocionales que los que no eran considerados como tal. Por esta razón es que Núñez et al. (1997) sugiere que la persona con talento debe ser entendida por su peculiaridad, contexto histórico, medio ambiente, familia y sociedad, dándoles la oportunidad de pertenecer a programas educativos que les permitan satisfacer su desarrollo.

Si bien a lo largo de la investigación se encontraron resultados que exponen que las personas con CI superior no se diferencian significativamente en cuanto a la inteligencia emocional y la autoestima de aquellos que poseen un coeficiente intelectual promedio, no se debe dejar a un lado la importancia de una escolarización con atención especial. Al ubicarse al extremo derecho de la campana de Gauss, estos sujetos quedan fuera de lo esperado o lo que es común en la mayoría de los planteles educativos. Un estudio realizado en el Estado Zulia en Venezuela, proyecta conclusiones sobre la importancia del diagnóstico de niños superdotados para lograr la reprogramación educativa, incorporando actividades especiales para que estos niños desarrollen su personalidad y capacidades (Carruyo, 2005).

Como investigadores, resulta oportuno dejar claro que basándonos en lo arrojado por los instrumentos, las necesidades especiales que presentan estas

personas no se deben a su desajuste social sino a su alta capacidad intelectual. La desviación hacia cualquiera de los extremos trae consigo implicaciones, que se traducirán en algunas dificultades en la adaptación. Se debe tomar en cuenta a cada individuo con superdotación intelectual para ayudarlo en el área familiar y escolar, reconociéndolos así como personas especiales (Fundación Motores por la Paz, 2013).

Alencar y Fleith (2001), hacen énfasis en la importancia de concientizar a los educadores en el hecho de que los superdotados poseen necesidades educativas especiales y que requieren de ambientes que les puedan resultar estimuladores y desafiantes. De igual manera, se le debe prestar atención al desarrollo socioemocional de estos niños y adolescentes debido a que es un aspecto importante que influye en su desempeño académico.

Uno de los hallazgos que más llama la atención, es la discrepancia existente entre los resultados de la primera medición del Proyecto Órbita CI-130 en el año 2012 y las más recientes. Al primer grupo de aspirantes se le aplicaron diferentes pruebas de inteligencia (K-BIT, Raven y WISC-IV), además de pruebas proyectivas como el dibujo de la figura humana, test de la persona bajo la lluvia, test de la familia y Rosenberg. Se encontró como resultado de la evaluación psicológica completa para la mayoría de los participantes, la necesidad de acompañamiento psicológico familiar, escolar, social y emocional debido a que presentaban dificultad para adaptarse a su grupo de pares y para contactar y manejar sus emociones.

Paradójicamente, al segundo grupo evaluado perteneciente al proyecto piloto (sujetos que conformaron parte de la muestra de esta investigación), se le aplicaron dos pruebas de inteligencia para observar si había correlación entre los resultados. La Fundación Motores por la Paz llegó a la conclusión de que la Escala abreviada de inteligencia de Kaufman y Kaufman (K-BIT) penalizaba culturalmente a los niños y adolescentes en la sub-prueba de vocabulario; esta fue una de las razones por las cuales se decidió aplicar el Test de Matrices Progresivas de Raven Avanzado a grupos posteriores, por ser este libre de cultura.

Teniendo esto en mente al tercer grupo sólo se le aplicó el Raven Avanzado para determinar el coeficiente intelectual por medio de una tabla de conversión, esta permitió transformar los percentiles obtenidos en esta prueba a CI. Además se aplicó de manera colectiva el Trait-Mood Scale-24 de Salovey y Mayer (1995) adaptado al español por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965); obteniendo resultados que difieren de los obtenidos en la primera medición. No se hace evidente el requerimiento de ayuda psicológica por problemas en autoestima e inteligencia emocional, en los niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior.

Es así como al tomar este contraste nace la hipótesis de que si bien las variables de estudio (inteligencia emocional y autoestima) no presentan diferencias en los distintos grupos basados en el coeficiente intelectual en esta muestra, pueden existir otras variables relacionadas al ámbito emocional y psicosocial que afecten de forma distinta en los niños y adolescentes con CI superior y los de CI promedio. De esta manera, las variables de estudio no fueron suficientemente determinantes para diferenciar a estos dos grupos de niños y adolescentes ya que ambos obtuvieron puntuaciones similares en ambas; esto quiere decir que si existiesen diferencias entre ambos grupos de la muestra de estudio, no es de una manera resaltante en la inteligencia emocional y la autoestima, conociéndose de esta manera que entre las personas con CI superior y las que poseen un CI promedio, no existen diferencias estadísticamente significativas en esta muestra de estudio con respecto a las variables mencionadas anteriormente.

La homogeneidad de la muestra pudo ser un factor importante en los resultados arrojados; es probable que los niños y adolescentes pertenecieran al grupo más alto de la distribución, por lo que tenían características similares entre ellos a pesar de que al realizar la evaluación unos obtuvieron puntajes que los ubicaron dentro del rango superior y otros dentro del promedio. Se plantea que esto se puede deber a la asistencia voluntaria al llamado de la búsqueda de personas superdotadas. El hecho de asistir al Proyecto Órbita CI-130 como personas con coeficiente intelectual superior, pudo traer consecuencias en los resultados obtenidos en las variables de estudio.

Otro aspecto importante que pudo haber afectado la homogeneidad de la muestra tal y como se describió en el párrafo anterior, es el hecho de que la prueba aplicada para evaluar la inteligencia y seleccionar al grupo de participantes para la investigación, está diseñada para ser resuelta por personas superdotadas. Por esta razón también se cree de forma hipotética que los participantes tienen similitudes entre sí, quedando de esta manera ambos grupos del estudio (CI promedio y superior), a la derecha de la curva normal.

Se cree también que existe la posibilidad de que los instrumentos utilizados tuvieron dificultades en la diferenciación en cuanto a la inteligencia emocional y la autoestima en los grupos predeterminados, ya que no se logró discriminar cómo se presentaba cada una de estas variables en ambos grupos. Al ser cuestionarios auto-aplicados pudo existir la posibilidad de racionalización y manipulación de las respuestas por parte de los participantes, contestando de esta manera lo que es “esperado” socialmente respondiendo así a la deseabilidad.

En línea con lo anterior, el cuestionario de inteligencia emocional está diseñado para que el sujeto evalúe estimación en los niveles de percepción, comprensión y regulación de sus emociones. “Partiendo de que el mundo emocional es interior, este instrumento se considera uno de los métodos más eficaces ya que evalúa cómo se sienten, piensan, y cómo les afectan a los adolescentes determinados sucesos” (Hruskovec y Utreras, 2011). Sin embargo podrían aplicarse métodos complementarios de evaluación basados en observadores externos y tareas de ejecución como forma de evaluación para reducir los sesgos de deseabilidad social (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Al conocer que los padres son quienes conviven más tiempo con los niños, tienen el mejor conocimiento de su desarrollo, habilidades, necesidades e intereses, por lo cual serían una fuente importante para aportar información de los estos. (Pérez y Valadez, 2010)

Sería interesante comparar estos resultados con los obtenidos en la evaluación psicológica completa que se les hace a los participantes seleccionados por la fundación, en el cual se incorporan pruebas proyectivas; estas son utilizadas para conocer el modo en el que el individuo ve, enfoca y maneja su mundo, haciendo

énfasis en sus ansiedades, necesidades, deseos, carencias, dolores, inseguridades y fantasías. En este contraste podría encontrarse que, con respecto a estas pruebas existen diferencias ya que se responde inconscientemente a lo solicitado, pudiendo así dar posible respuesta a los hallazgos discrepantes encontrados entre los distintos grupos evaluados en el Proyecto Órbita CI-130.

El contexto en el que se desarrollan los niños y adolescentes es fundamental para determinar su comportamiento socioemocional. Tal y como se ha dicho anteriormente el coeficiente intelectual en sí no determina la autoestima y la inteligencia emocional de un individuo; esto va a depender del entorno en el que se desenvuelva, siempre y cuando este sea favorable los resultados serán mejores y más sanos. Es así como surge la hipótesis que los padres que llevan a sus hijos al Proyecto Orbita CI-130 de alguna manera valoran su condición y les están dando apoyo en relación a su capacidad. Esto podría estar influyendo en el desarrollo de su autoestima e inteligencia emocional, siendo esta una de las variables que pudiera estar dando respuesta a los resultados obtenidos.

En este orden de ideas, es interesante referir que durante la elaboración de este trabajo de investigación, se dictó un “Taller para padres” a los representantes de los niños que fueron seleccionados por tener un CI igual o superior a 120. Durante las actividades quedó en evidencia que dichos padres a la hora de describir y definir las características de sus hijos, utilizaron adjetivos y términos referentes al área socio emocional de estos, entre ellos: humilde, solidario, persistente, noble, sincero, líder, tímido, comprometido socialmente, creativo, amoroso, colaborador, seguro de sí mismo, equilibrado, entre otros. La mayoría afirmó que estas cualidades debían ser reforzadas y desarrolladas en sus hijos, ya que de otra manera se convertirían en “computadoras sin sentimiento ni emociones, lo cual podría hacerlos muy infelices en sus vidas e imposibilitarlos a desarrollar una vida satisfactoria y exitosa.”

A partir de este hecho podríamos inferir que probablemente el contexto familiar de la mayoría de los niños de la muestra tienden a ser nutritivos, reflejándose esto en los altos niveles de autoestima e inteligencia emocional adecuada que se reflejaron tanto en el Trait-Mood Scale-24 de Salovey y Mayer (1995) adaptado al español por

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965)

También se tiene como presunta hipótesis que la muestra de estudio estuvo conformada por un grupo pequeño de niños y adolescentes, que a pesar de provenir de diferentes estados de Venezuela el número de participantes fue reducido. Sin embargo, es importante destacar que el porcentaje de jóvenes con dotación intelectual superior es de un 2% de la población por lo que no resulta una muestra fácil de conseguir.

Finalmente, se puede decir que en la literatura revisada se encontraron investigaciones que están tanto a favor como en contra de los resultados encontrados en el presente estudio; en el cual se expone que la inteligencia emocional y la autoestima de niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior (mayor o igual a 120) y coeficiente intelectual promedio (90-110) se manifiesta de forma similar en la muestra. Esto nos lleva a inferir, que la variable inteligencia (obtenida mediante el coeficiente intelectual) por sí sola no determina el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional ni de la autoestima.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES**

### **V.I Conclusiones**

El primer objetivo planteado en esta investigación pretendía describir las tres dimensiones de inteligencia emocional (percepción, comprensión y regulación) en niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior. Los resultados arrojan que estos presentan niveles adecuados en las tres dimensiones del TMMS-24: percepción, comprensión y regulación, adaptado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004). Sin embargo esto no implica una diferenciación con respecto a los niños y adolescentes con coeficiente intelectual promedio, ya que estos también puntuaron dentro de la categoría adecuada en cuanto a percepción, comprensión y regulación.

El segundo objetivo proponía describir la autoestima en niños y adolescentes con inteligencia superior. Los resultados de la Escala de Autoestima de Rosenberg (1965), adaptada al español por Echeburua (1995), evidenciaron niveles de autoestima altos en la muestra, tanto en el grupo de niños y jóvenes con inteligencia superior como en el de jóvenes con un CI promedio.

Respondiendo al tercer objetivo específico: comparar la inteligencia emocional de niños y adolescentes con un coeficiente intelectual igual o mayor a 120 (superdotados), y aquellos cuyo coeficiente intelectual se ubica dentro la categoría promedio (90-110), se encontró que no existe diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos que conformaron la muestra de estudio, de acuerdo a los resultados arrojados en el TMMS-24.

El último objetivo buscaba comparar la autoestima de niños y adolescentes de coeficiente intelectual igual o mayor a 120 (superdotado), y aquellos cuyo coeficiente intelectual se encuentra dentro de la categoría promedio CI 90-110. Los resultados reflejan un comportamiento similar en los niveles de autoestima de la escala de

Rosenberg; de esta forma se puede concluir que la mayoría de los sujetos de los grupos predeterminados obtuvieron puntuaciones altas en esta variable.

Por último, para dar respuesta al objetivo general de la presente investigación: contrastar la inteligencia emocional y la autoestima en niños y adolescentes con un coeficiente intelectual superior, igual o mayor a 120, y aquellos cuyo coeficiente intelectual se encuentra entre 90 y 110, perteneciendo así a la categoría promedio, se concluye que dentro de la muestra estudiada, no se evidenciaron diferencias significativas en cuanto a estas variables ya que en ambos grupos se obtuvo que la mayoría de los niños y adolescentes tiene alta autoestima y adecuada inteligencia emocional en sus tres dimensiones (percepción, comprensión y regulación de las emociones). Pareciera que la variable Coeficiente Intelectual por sí sola no determina el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional ni de la autoestima.

A pesar que dentro de los objetivos de esta investigación no estaba contemplar el contexto sociocultural de los sujetos participantes, durante el desarrollo de la misma y a partir de la revisión bibliográfica tanto del marco teórico como de evidencias empíricas, se encontró que el contexto familiar, escolar y social puede beneficiar o inhibir el sano desarrollo socioemocional de las personas con coeficiente intelectual superior. Se podría plantear entonces la hipótesis de que, en el caso de esta investigación, la muestra estudiada pudiera gozar de un entorno enriquecedor y favorable, el cual estimula y potencia el óptimo desarrollo socioemocional de estos niños y jóvenes, lo cual podría explicar en parte, lo que se ve reflejado en los resultados en cuanto al adecuado nivel de inteligencia emocional y alto nivel de autoestima.

Es importante dejar claro que los resultados presentados que responden a cada uno de los objetivos planteados no son concluyentes, ni pueden ser generalizados a toda la población que posee un coeficiente intelectual superior o promedio. Esto puede deberse al tamaño reducido y homogeneidad de la muestra, a pesar de estar conformada por sujetos provenientes de diferentes estados de Venezuela.

Entonces, a modo de conclusión final, se puede decir que tanto los niños y jóvenes con coeficiente intelectual superior como aquellos con CI correspondiente a la categoría promedio, obtuvieron resultados similares en cuanto a las variables estudiadas, es decir, ambos obtuvieron “Adecuada” inteligencia emocional en sus tres dimensiones y “Alta” autoestima.

## **V.2 Limitaciones**

Las limitaciones que se encontraron durante la investigación fueron:

- Al llevar a cabo un muestreo de tipo no probabilístico los resultados obtenidos no pueden ser generalizados a toda la población.
- La decisión del Proyecto Órbita CI-130 de aplicar únicamente el Test de Matrices Progresivas de Raven Avanzado para la escogencia de las personas con coeficiente intelectual superior, pudo tener un impacto en la homogeneidad de la muestra ya que este está diseñado para personas con superdotación.
- No haber administrado los instrumentos a testigos, en específico a los padres, para comparar la información obtenida a través de las respuestas de los niños y como los ven estos.

## **V.3 Recomendaciones**

Para futuras investigaciones se recomienda lo siguiente:

- Llevar a cabo un estudio en donde se mida la inteligencia emocional y la autoestima en niños y adolescente con coeficiente intelectual inferior al promedio y compararlo con sujetos superdotados para ver si existen diferencias significativas.
- Utilizar los mismos instrumentos en una muestra heterogénea en la cual no todas las personas respondan a un llamado, como fue el caso de la fundación, por considerar que tienen un coeficiente intelectual superior. Esto

hará que los sujetos de la muestra se ubiquen por toda la distribución y no solo en la parte superior de la misma.

- Aplicar los mismos instrumentos a un grupo contraste y corroborar los resultados para observar si la no discriminación es problema del instrumento.
- Realizar una evaluación psicológica completa a los mismos niños y adolescentes que fueron evaluados en esta investigación, con test proyectivos para posteriormente comparar los resultados obtenidos en cuanto a su desarrollo socioemocional y autoestima.
- Aplicar las mismas Escalas que fueron utilizadas en este estudio, a parientes cercanos que sirvan como testigos para luego comparar las respuestas dadas por los sujetos y las expuestas por estos. De esta manera se podrá contrastar la respuesta dada por el sujeto con la percepción que tiene el otro del mismo, ya que los cuestionarios auto-aplicados pudieran implicar cierto grado de subjetividad.
- Evaluar en esa muestra otras variables relacionadas al desarrollo socioemocional que se obtengan de la evaluación psicológica completa que se realizará próximamente por los evaluadores del proyecto Órbita CI-130, ya que los instrumentos utilizados en la muestra objeto de estudio en esta investigación, no se encontró variabilidad en cuanto a la inteligencia emocional y la autoestima.
- Solicitar al Proyecto Órbita CI-130 de la Fundación Motores por la Paz, los resultados obtenidos en las evaluaciones psicológicas previas para así detectar cuáles son las variables que afectan a los niños y adolescentes superdotados y compararlas con los de coeficiente intelectual promedio.
- Se recomienda ampliar el número de sujetos que conformen la muestra de la investigación.
- Comparar los resultados de la evaluación con estos instrumentos con la evaluación psicológica completa que se le va a hacer a estos niños
- Llevar a cabo una investigación donde se estudie la variable contexto escolar, familiar y social para establecer con mayor certeza como estos pueden afectar, bien sea beneficiando o inhibiendo el desarrollo de la

autoestima y la inteligencia emocional de los niños y adolescentes con CI superior. De esta manera se pudiese comprobar que no es éste el que determinará el grado de desarrollo de la inteligencia emocional y autoestima del mismo, rebatiendo así, aquellas posturas que sostienen que el sólo hecho de tener un CI por encima de la media garantiza un mejor desarrollo socioemocional, o por el contrario, predispone a presentar dificultades en estas áreas.

## REFERENCIAS

- Alencar, E. M. L. S. & Fleith, D. S. (2001). *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU.
- Alfalva. (2013). *Tabla de conversión, percentiles RAVEN a C.I.* Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/127460316/Conversion-Raven-a-CI>
- Álvarez, B (1999). *Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos de altas capacidades*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Vol. 10, Nro. 18, pp: 279-296.
- Amadro, J. Forns, M. Kirchner T. (s,f). *Batería de evaluación para niños de Kaufman: K-ABC*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/342/1/147.pdf>
- Bermúdez, J. (2003a). “*Percepción de autoeficacia*”, En Bermúdez, J.; Pérez, A. M. y Sanjuán, P. *Psicología de la personalidad: Teoría e investigación*, Vol. I. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 389-424.
- Branden, N., JV, Rubio. (1995). *Los seis pilares de la autoestima*. pp: 1.
- Calero, M.D, García, M.B y Gómez, M.T. (s.f.). *El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa*. Facultad de psicología. Universidad de Granada.
- Calonge, I., y Cordero, A. (2000). *Manual del Test Breve de Inteligencia de Kaufman*. 2da Edición, TEA: Madrid. Publicaciones de psicología aplicada.
- Camacho, J. (2011). *Esquemas de la terapia cognitiva*. Instituto Americano de formación e investigación. Recuperado de [www.iafi.com.ar/post/crecimiento-personal/Que-son.los-esquemas-en-la-terapia-cognitiva.html](http://www.iafi.com.ar/post/crecimiento-personal/Que-son.los-esquemas-en-la-terapia-cognitiva.html)
- Carruyo, M (2005). *Sistema de diagnóstico y desarrollo pleno de los niños y niñas superdotados en edad preescolar en la parroquia chiquinquirá del municipio Maracaibo*. (Tesis pregrado). Maracaibo 2005.
- Celso, A. (2008). *Introducción a las Inteligencias Múltiples*. Argentina: Editorial SB.
- Covarrubias, P., Valadez, M. (2009). *Guía de orientación para padres y madres de hijos sobresalientes* [Versión electrónica]. México: Gobierno del estado de Chihuahua/ Secretaría de Educación, Cultura y Deporte.
- Echeburua, E., Loinaz, I. y Torrubia, R. (2010). *Tipología de agresores contra la pareja en prisión*. *Psicothema*, 22(1), 106-111. Recuperado de <http://www.unioviedo.net/reunido/index.php/PST/article/view/9008/8872>

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2003). *La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula*. [Versión electrónica], Revista Iberoamericana de Educación.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. [Versión electrónica], Revista Electrónica de Investigación Educativa.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). *Validity and Reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale* [Versión electrónica], Psychological\_Reports. pp: 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2009). *La inteligencia y el estudio de la felicidad*. [Versión electrónica]. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2010). *Más Aristóteles y Menos Prozac*. [Versión electrónica], Encuentros en Psicología Social, 5 (1), pp: 40-51
- Fitness, G. y Curtis, N. (2005). *Emotional Intelligence and the Trait Meta-Mood Scale: Relationships with Empathy, Attributional Complexity, Self control, and Responses to Interpersonal conflict*. [Versión electrónica].E-Journal of Applied Psychology: Social Section 1 (1), pp: 50-62.
- Fundación Motores por la Paz. (2010). *Proyecto Órbita CI-130*. Caracas, Venezuela.
- Fundación Motores por la Paz. (2012). *Proyecto Órbita CI-130*. Caracas, Venezuela.
- Fundación Motores por la Paz. (2013). *Proyecto Órbita CI-130*. Caracas, Venezuela.
- Freeman, J. (2005). *Permission to be gifted: how conceptions of giftedness can change lives*, in R. Sternberg and J. Davidson, *Conceptions of Giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, pp 80-97.
- Freeman, J. (2006). *Un Estudio De Tres Décadas Sobre Niños Superdotados y Talentosos*. International Symposium. Gran Canaria: 2-4 Nov 2006. Recuperado de <http://www.joanfreeman.com/pdf/Gran%20Canaria%20long%20term%20Nov%2006.pdf>
- Gabel, R. (2005). *Inteligencia emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Universidad ESAN: Lima.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.

- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Ediciones B.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairos: Barcelona
- Goleman, D. (2007). *La inteligencia emocional en la empresa*. Buenos Aires, Argentina: Zeta Bolsillo.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, C. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill SI.
- Hurtado, J. (2000). *El proyecto de investigación. Metodología de la Investigación Holística*. Fundación Sypal: Caracas.
- Hruskovec, H., C, Utreras. (2011). *Inteligencia Emocional en adolescentes de planteles oficiales y privados del área metropolitana de Caracas y su relación con el rendimiento académico*. (Tesis de grado). Universidad Metropolitana, Caracas.
- Landau, E. (2003). *El valor del superdotado*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Fundación CEIM.
- Lea-Wood, S., & Clunies-Ross, G. (1995). *Self-esteem of the gifted adolescents girls in Australian Schools*. Roeper Review, 17 (3), pp: 195-197.
- Ley de Ejercicio de la Psicología (2013). *Disposiciones Generales*. [Versión electrónica], Federación de Psicólogos de Venezuela. Recuperado de [http://fpv.org.ve/documentos/Ley\\_Ejercicio\\_Psicologia.pdf](http://fpv.org.ve/documentos/Ley_Ejercicio_Psicologia.pdf)
- Ley Orgánica de Educación (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial No. 30.344, 1994.
- Levy, V y Mahfoda, J. (2013). *Relación entre el clima escolar, la autoestima y el rendimiento académico en adolescentes con necesidades educativas especiales integrados a escuelas regulares*. (Tesis de grado). Universidad Metropolitana, Caracas.
- Liccioni, E., Soto, L. (2003). *Psicopedagogía de las emociones*, [Versión electrónica], Revista ciencias de la educación, 2 (22), pp:175-184.
- Lubinski, D. (2004). *Long-term effects of educational acceleration*. En N. Colangelo, S. G. Assouline & M.U.M Gross (Eds.), "A nation deceived: How schools hold back America's brightest students" (Vol. 2), pp. 23-28. Iowa, IA.

- Marland, S.P., Jr. *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the Commissioner of Education*. Washington, D.C: U.S. Government Printing Office, 1972.
- McCall, R.B., Appelbaum, M.I., & Hogarty, P.S. *Developmental changes in mental performance*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 1973, 38(3) (Serial No. 150), 1-83.
- Méndez, C. (1994). *Metodología. Guía para elaborar diseños de investigación en ciencias*. Kimpres Ltda: Colombia.
- Ministerio de Educación. (2008a). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Inclusão: Revista da Educação Especial, 4, 7-17.
- Montes, Z. (1997). *Más allá de la educación*. Caracas, Venezuela: Galac.
- Myers, D. (2005). *Psicología*. Madrid: Médica Panamericana.
- Núñez, V., Chávez, N., Fernández, F., García, M.C. (1997). *Conceptualización y política para el desarrollo del talento: Área de Talento*. Caracas, Venezuela. Diciembre, 1997.
- Oliveira, E.P.L. (2007). *Alunos sobredotados: a aceleração escolar como reposta educativa* (tesis doctoral inédita). Universidad de Minho, Braga, Portugal.
- Olszewski-Kubilius, P. (1997) (2ed.). *Special Summer and Saturday Programs for gifted students*. En N. Colangelo y G. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon, 180-188.
- Pardo, A. y Ruíz, M.A. (2002). *SPSS11, guía para el análisis de datos*. España: McGraw-Hill.
- Peñas, M (2006). *Características socioemocionales de las personas adolescentes superdotadas. Ajusto psicológico y negación de la superdotación en el concepto de sí mismas*. (Tesis doctoral). Ministerio de Educación Social y Deporte. pp: 1-240
- Pérez, L. y Valadez, M. (2010). *Guía para la orientación de familias con hijos e hijas con aptitudes sobresalientes*. [Versión electrónica]. México: Secretaría de Educación Pública.
- Prieto, M Dolores et al. (2008). *Inteligencia emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra*. [Versión de Investigación Psicoeducativa]. Murcia España. ISSN 1696-2095. Nro. 15, Vol. 16, pp: 297-320.

Recuperado de [http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art\\_15\\_254.pdf](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_254.pdf)

- Ramos, R. (2008). *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. (Tesis doctoral). Universidad de la Granada. Recuperado de <http://hera.ugr.es/tesisugr/17624757.pdf>
- Raven, J.C, Court J.H y Raven, J. (1991). *Test de Matrices Progresivas: Escala coloreada, general y avanzada. Manual*. Paidós SAIFC: Buenos aires, 1993.
- República de Venezuela. (1996). *Propuesta de Reorganización del Ministerio de Educación*. Ministerio de Educación. Oficina de planificación y presupuesto. Gaceta Oficial No. 30.344, 1994.
- Ríos, P. (2009). *Psicología. La Aventura de Conocernos*. Caracas, Venezuela: Cognitus.
- Riso, W. (2006). *Terapia cognitiva. Fundamentos teóricos y conceptualización del caso clínico*. Bogotá: Grupo Editorial Norma. Recuperado de [http://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=zu2BjSmdtwUC&oi=fnd&pg=PA23&dq=Riso+2006.+distorsiones+cognitivas&ots=9yCt\\_RJXDx&sig=kGsG6lbnv19h2-Fy6YVEd3hxNb4#v=onepage&q&f=false](http://books.google.co.ve/books?hl=es&lr=&id=zu2BjSmdtwUC&oi=fnd&pg=PA23&dq=Riso+2006.+distorsiones+cognitivas&ots=9yCt_RJXDx&sig=kGsG6lbnv19h2-Fy6YVEd3hxNb4#v=onepage&q&f=false)
- Rogers, K. B. (2007). *Lessons learned about educating the gifted and talented: A synthesis of the research on educational practice*. *Gifted Child Quarterly*, 51, pp: 382 - 396.
- Salovey, P., Mayer, J. D., & Caruso, D. (2002). *The positive psychology of emotional intelligence*. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.). *The Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Brackett, M. y Mayer, J. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. New York, USA.
- Sánchez, M. (2007). *Inteligencia Emocional auto informado y ajuste perceptivo en la familia. Su relación con el clima familiar y la salud mental*. Cuenca: Editorial de la Universidad de Las Castillas, 2008. Recuperado de <https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/982/249%20Inteligencia%20emocional%20autoinformada%20y%20ajuste%20perceptivo%20en%20la%20familia.pdf?sequence=1>
- Santamaría, C. (2005). *Desarrollo psicológico entre 6 y 12 años*. [Versión en línea]. *Revista municipal de prevención de drogodependencias*. Nro.: 47, pp: 06-07. España: Maramara, 2005. Recuperado de <https://engage.intel.com/servlet/JiveServlet/previewBody/26114-102-1-31793/EDUCANDO%20CON%20INTELIGENCIA%20EMOCIONAL.pdf>

- Sattler, J.M, (1988). *Evaluación de la inteligencia infantil y habilidades especiales*. Manual Moderno. Mexico: D.F
- Secretaría de Educación Pública, 2006. *Integración educativa, materiales de trabajo*. Propuesta de actualización: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México, D.F.
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E., Zechmeister, J. (2007). *Métodos de investigación en psicología*. (Séptima edición). México: McGrawHill.
- Shouksmith, G (1970). *Intelligence, creativity and cognitive style*.New York: Wiley, 1970.
- Stanley, J.C. *The study and facilitation of talent for mathematics*. In National Society for the Study of Education (Ed.) *The gifted and talented: Their education and development. Seventy-eight yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press, 1979.
- Sternberg, R.J. (1985) *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J y O Hara, L. (2005). *Creatividad e inteligencia*. Cuadernos de Información y comunicación, (10); pp: 113-149.
- Terrasier, J (1994, Diciembre). *La existencia psicosocial particular de los superdotados*. Revista Ideación,(n3), 1-6. Recuperado de <http://www.actef.es/terrasier.pdf>
- Velázquez, B., Calles, M., y Remolina, N. (2006). *Teorías neurocientíficas del aprendizaje y su implicación en la construcción de conocimientos de los estudiantes universitarios*. [Versión electrónica], Revista de Humanidades Tábula Rasa, 5, pp: 229-245.
- Vázquez, A., Jiménez, R. y Vázquez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg fiabilidad y validez en población clínica española. Apuntes de psicología, 22 (2), pp: 247-255. Recuperado de [http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL22\\_2\\_6.pdf](http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL22_2_6.pdf)
- Vernon, P.E. (1969) *Intelligence and cultural environment*. London: Methuen, 1969.
- Vildoso, J. (2002). *Influencia de la Autoestima, satisfacción con la profesión elegida y la formación profesional en el coeficiente intelectual de los estudiantes de tercer año de la Facultad de Educación*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Tesis de postgrado, Lima: Peru

- Vivas, M., Gallegos, D. y Gonzales, B. (2007). *Educación de las emociones*. (Segunda edición). Mérida, Venezuela: Producciones editoriales C.A
- Wechsler, D. (1958) .*The measurement and appraisal of adult intelligence* (4<sup>th</sup>ed.) Baltimore: Williams &Wilkins, 1958. pp: 1
- Weschler, D. (s,f). *Escala Weschler de inteligencia para niños IV: manual de aplicación*. Tr. Por Gloria PadillaSierra. México: Editorial El Manual Moderno, 2007.
- Zambrano, M.A (2009). *Distorsiones cognitivas en estudiantes de 12 y 14 años de edad, con bajo rendimiento académico, en una institución educativa privada, ubicada al sureste de caracas*. (Trabajo de grado no publicado) Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

## ANEXOS

## Anexo A: Trait-Mood Scale-24

Cuestionario n°:



### Departamento de Ciencias del Comportamiento

Estimado(a):

A continuación se presenta un cuestionario que tiene como objetivo determinar la inteligencia emocional y la autoestima en niños y adolescentes con edades comprendidas entre 11 y 19 años. Esta consulta tiene fines académicos, por lo que su participación no tiene ninguna repercusión en el proceso de selección del proyecto Órbita CI – 130. Los resultados que se obtengan en la investigación, estarán a disposición de los interesados.

De antemano agradecemos la colaboración que puedan brindarnos al responder cada uno de los planteamientos que se presentan de manera espontánea, ya que no hay respuestas buenas, ni malas.

Gracias por colaborar: M. Hellmund, A. Marin.

### Trait-Mood Scale-24 [TMMS-24]

Salovey, Mayer y Caruso adaptada por Extremera y Fernández-Berrocal.

#### INSTRUCCIONES:

*A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre tus sentimientos y emociones. Lee atentamente cada frase e indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tu preferencia, asegúrate que sólo sea una de las opciones y no emplees mucho tiempo en cada una de estas. No hay respuestas correctas o incorrectas.*

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Presto mucha atención a los sentimientos	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5

5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

## Anexo B: Cuestionario de Autoestima de Rosenberg

### Cuestionario de Autoestima de Rosenberg

Rosenberg

#### INTRUCCIONES:

*A continuación encontrarás una lista de afirmaciones que describen los pensamientos o sentimientos que tienes sobre ti. Lee atentamente cada frase e indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una "X" la respuesta que más se aproxime a tu preferencia, asegúrate que sólo sea una de las opciones y no emplees mucho tiempo en cada una de estas. No hay respuestas correctas o incorrectas.*

Grado de acuerdo	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo
1. Siento que soy una persona digna de aprecio, igual que los demás.				
2. Creo que tengo muchas cualidades o características positivas.				
3. En general, pienso que soy un fracasado/fracasada.				
4. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.				
5. Siento que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a de mí.				
6. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.				
7. En general, estoy contento conmigo mismo/a.				
8. Desearía valorarme más a mi mismo/a.				
9. A veces me siento verdaderamente inútil.				
10. A veces pienso que no soy bueno/a para nada.				

Sexo: F  M  Edad: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_