



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

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

**A LA DERECHA DE LA CURVA NORMAL: COEFICIENTE
INTELLECTUAL SUPERIOR, ADAPTABILIDAD SOCIAL Y
BULLYING EN NIÑOS DE 9 A 12 AÑOS DE EDAD.**

Ana Lourdes Guaramato Palacios
Samantha Verónica Sánchez Cortez

TUTOR: Patricia Zavarce

Caracas, Noviembre 2016

DERECHOS DE AUTOR

Quienes suscriben, en condición de autores del trabajo titulado “A la derecha de la curva normal: coeficiente intelectual superior, adaptabilidad social y bullying en niños de 9 a 12 años de edad”, 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: Ana Guaramato

C.I 22.772.891



Autor: Samantha Sánchez

C.I 19.500.556



En la ciudad de Caracas, a los 1 días del mes de Noviembre del año 2016.

APROBACIÓN DEL TUTOR

Considero que el Trabajo Final titulado “A la derecha de la curva normal: coeficiente intelectual superior, adaptabilidad social y bullying en niños de 9 a 12 años de edad”, elaborado por los ciudadanos (as) Ana Guaramato y Samantha Sánchez 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 1 días del mes de Noviembre del año 2016

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'S. Sánchez', written over a horizontal line.

Tutor

ACTA DE VEREDICTO

Nosotros, los abajo firmantes, constituidos como jurado examinador y reunidos en Caracas el día 01 de Noviembre de 2016; con el propósito de evaluar la Defensa del Trabajo de Grado titulado: “A la Derecha de la Curva Normal: Coeficiente Intelectual Superior, Adaptabilidad y Bullying en Niños de 9 a 12 años de edad”.

Presentado por el (la) alumnos (as):

Guaramato Ana y Sánchez Samantha

Para optar al título de:

Licenciado en Psicología

Emitimos el siguiente veredicto:

Aprobado

Reprobado

OBSERVACIONES:

Presidente del Jurado

Tutor

Miembro del Jurado

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

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

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

AGRADECIMIENTOS

Principalmente quiero agradecerle a Dios, por ser mi compañero de estudio y de vida, y por permitirme llegar a este momento.

A la profesora Patricia Zavarce por acompañarnos desde el inicio de nuestra carrera universitaria, brindarnos su apoyo, sus conocimientos y su confianza.

A mis padres, Lourdes y Enrique, por siempre estar ahí en los momentos en los cuales sentía que no podía avanzar, gracias al apoyo incondicional de ellos he logrado ser lo que soy hoy.

A mis hermanas, Mariana y Adriana, ya que, ellas han formado parte fundamental en mi vida, y me han sacado de apuros en diversas oportunidades, tanto en mi vida académica como personal.

A mi familia, en especial a mis abuelos, a mí cuñado Richard y a mis tíos Yván y Pasky, que de una forma u otra siempre han estado para apoyarme.

Al proyecto Órbita CI-130, a los padres y niños que forman parte de él, sin ellos esta investigación no hubiese sido posible.

A la prima de Sam, Astrid y a su papá, porque gracias a ellos obtuvimos nuestros pines de corrección y pudimos concluir esta investigación.

A Yriana Zambrano por ser un gran apoyo y orientación en cuanto a la metodología de esta investigación, y a la profesora Daniela Leal por orientarnos y proporcionarnos uno de los test.

A cada una de las personas y amigos que a lo largo de mi carrera universitaria me apoyaron, ayudaron y brindaron experiencias excelentes.

Y a ti, Sam, por ser mi amiga de carrera, y mi compañerita de tesis.

Ana Lourdes Guaramato.

Agradezco a la vida, por haberme guiado en su curso hacia los caminos de esta hermosa carrera y permitirme a pesar de los tropiezos, llegar hasta este punto.

A nuestra profe y tutora Patricia Zavarce, quien se embarcó en esta aventura y ha sido una pieza fundamental en nuestra formación académica y profesional. Igualmente a la profesora Daniela Leal, por su orientación y apoyo con el TAMAI; y a Anthony Millán, aunque me costó entender (y pasar) sus materias, todo lo enseñado fue imprescindible en este trabajo.

A mi familia, quienes sin duda han sido un apoyo incondicional, sobretodo en esos momentos en que sentí que era demasiado y que ya no podría más, por prestarme a sus amigos y compañeros para mis evaluaciones y “experimentos”, por ayudarme a recortar figuritas y hasta transcribir partes de una entrevista cualitativa interminable, gracias.

Al Proyecto Órbita CI-130 y a los padres de los niños que forman parte de él, sin ustedes este trabajo no habría podido ser.

Compinche, hermana, Astrid, a ti y a tu papi Luis Domingo, sin ustedes y la compra de los pines de corrección no habría sido posible terminar.

A mis amigas y compañeras de carrera, con sus particulares y diversas formas de ser esta experiencia universitaria no habría sido la misma.

A ti Yriana, gracias por orientarnos metodológica y estadísticamente aún, cuando todo apuntaba a que el tiempo sería nuestro enemigo en todo este camino.

Samantha Verónica Sánchez Cortez

DEDICATORIA

En primer lugar a Dios por ser parte permanente de mi vida.

A mi familia, a mis padres y a mis hermanas, por esos momentos necesarios de estímulo, comprensión y paciencia.

Ana Lourdes Guaramato.

Quiero dedicar este trabajo al ser más incondicional e importante que he podido tener en la vida, a ti mami. Tú has sido mi pilar, mi apoyo, incluso mi alcahueta cuando muchos pensaron que no podría con esta carrera. Porque a pesar de nuestras diferencias crees en mí, y me secundas en todo lo que se me ocurre, siempre dispuesta a seguir dándome en todos los sentidos incluso, cuando ya no hay de donde sacar más. Este trabajo es para ti, por tu inagotable fuente de fe en mí y en mis estudios.

Ana, compañerita de tesis, yo sé que no soy una persona fácil, y que mis mejores rasgos obsesivos a veces podían retrasar nuestro trabajo. Esta tesis es tan mía como tuya, y te la dedico a ti no solo por tolerarme, sino por todo el esfuerzo, todo el conocimiento y toda la esencia tan tuya que dejaste aquí. ¡Lo logramos! contra todo pronóstico aquí esta nuestro trabajo.

Samantha Verónica Sánchez Cortez

RESUMEN

A LA DERECHA DE LA CURVA NORMAL: COEFICIENTE INTELECTUAL SUPERIOR, ADAPTABILIDAD SOCIAL Y BULLYING

Autor(es)

Guaramato Palacios, Ana Lourdes - anaguaramato@gmail.com

Sánchez Cortez, Samantha Verónica - samvsc@gmail.com

Tutor(a)

Zavarce, Patricia – patzavarce@gmail.com

Caracas, 01 de Noviembre de 2016

Esta investigación se planteó como objetivo describir y comparar los procesos de adaptabilidad social y bullying en niños en edad escolar entre 9 y 12 años con Coeficiente Intelectual (CI) Superior y Promedio. Siendo un trabajo no experimental, descriptivo-comparativo, se midieron las variables adaptabilidad social y bullying a través del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) y el Test de Acoso y Violencia Escolar (AVE) respectivamente. La muestra estuvo compuesta por 20 individuos, de los cuales 10 cumplieron la condición de un CI igual o superior a 120, y los 10 restantes con la condición de un CI promedio ubicado entre 90 y 110. Los aportes de este trabajo benefician directamente el área de la psicología educativa, dada la investigación de los procesos de adaptabilidad social y bullying en niños en edad escolar. Adicionalmente supone un aporte institucional y social tanto para el Proyecto Órbita CI-130, como para los padres, representantes y figuras significativas en la vida de los niños con CI superior, en cuanto a la atención y orientación de la actuación de estos niños en dichos procesos.

Palabras Clave: CI superior, CI promedio, inteligencia, adaptabilidad, bullying.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
I.1 Antecedentes y pregunta de investigación	5
I.2 Justificación de la investigación	13
I.3 Objetivos de investigación	16
I.3.1 Objetivos generales.....	16
I.3.2 Objetivos específicos.....	16
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	17
II.1 Inteligencia	17
II.1.1 Definiciones.....	17
II.1.2 Tipos de Inteligencia.....	20
II.1.3 Cociente Intelectual	25
II.1.4 Inteligencia superior	27
II.2 Adaptabilidad Social	35
II.2.1 Definición de Adaptabilidad social.	35
II.2.2 Adaptabilidad social en niños con inteligencia superior.	36
II.3 Bullying	38
II.3.1 Definición y características del Bullying.	38
II.3.2 Bullying en Venezuela.	40
II.3.3 Bullying en niños con inteligencia superior.	42
II.4 Antecedentes empíricos.	44
CAPÍTULO III: MÉTODO	52
III.1 Tipo y Diseño de Investigación	52
III.2 Población y muestra	53
III.3 Descripción de las variables	54
III.3.1 Inteligencia Superior.....	54
III.3.2 Adaptabilidad Social	55
III.3.3 Bullying.....	55
III.3.4 Variables controladas	56
III.4 Instrumento/Técnica de Recolección de datos.....	56

III. 4.1 Test de Matrices Progresivas de Raven	57
III.4.2 Test Auto-evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)	58
III.4.3 Test de Acoso y Violencia Escolar (AVE)	59
III.5 Procedimiento de aplicación	60
III.6 Técnica de Análisis de datos	61
III.6.1 Análisis Descriptivo	61
III.6.2 Análisis Comparativo	62
III.7 Consideraciones Éticas	62
IV. RESULTADOS	64
IV.1 Análisis y Discusión de Resultados	64
IV.1.1 Descripción de la Muestra	64
IV.1.2 Análisis Descriptivo Univariante	67
IV.1.3 Análisis Comparativo	76
CONCLUSIONES	84
LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	88
REFERENCIAS.....	89
ANEXOS	98
ANEXO A. Cuadernillo del Test de Adaptación Multifactorial Infantil (TAMAI)	99
Anexo B–Cuadernillo del Test de Acoso y Violencia Escolar (AVE).....	109

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para la edad de la muestra	65
Tabla 2. Niveles de inadaptación del TAMAI	67
Tabla 3. Niveles de Acoso y Violencia Escolar	72
Tabla 4. Prueba T para comparación de medias en muestras independientes.....	76
Tabla 5. Prueba T (Z) para la diferencia de proporciones.....	78
Tabla 6. Prueba T para comparación de medias en muestras independientes.....	78
Tabla 7. Prueba T (Z) para la diferencia de proporciones.....	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución porcentual de la muestra en función al CI	65
Figura 2. Distribución de la muestra por edad	66
Figura 3. Distribución porcentual de la muestra según el sexo	66
Figura 4. Adaptabilidad social en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Superior y Promedio.....	68
Figura 5. Distribución de la Adaptabilidad social en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Superior y Promedio	68
Figura 6. Adaptabilidad social en niños entre 9 y 12 años con CI Superior	69
Figura 7. Distribución de la Adaptabilidad social en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Superior	70
Figura 8. Adaptabilidad social en niños entre 9 y 12 años con CI Promedio.....	71
Figura 9. Distribución de la Adaptabilidad social en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Promedio	71
Figura 10. Acoso y Violencia Escolar en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Superior y Promedio.....	72
Figura 11. Distribución del Acoso y Violencia Escolar en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Superior y Promedio.....	73
Figura 12. Acoso y Violencia Escolar en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Superior	74
Figura 13. Distribución del Acoso y Violencia Escolar en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Superior	74
Figura 14. Acoso y Violencia Escolar en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Promedio	75
Figura 15. Distribución del Acoso y Violencia Escolar en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Promedio.....	75
Figura 16. Gráfico de la prueba T para comparación de medias en muestras independientes.....	77
Figura 17. Gráfico de la prueba T para la comparación de medias en muestras independientes.....	79

INTRODUCCIÓN

A principios del siglo XX, la diversidad de concepciones en torno a la inteligencia empieza a consolidarse, a partir del método de evaluación objetivo desarrollado en 1905 por Binet y Simon para poder diferenciar a los alumnos que tenían dificultad en el aprendizaje de aquellos que no. Un segundo método surge con la traducción y publicación de la Escala de Inteligencia de Stanford-Binet, siendo hasta su última revisión en 1986 el baremo de comparación para todas las escalas de inteligencia (Peña, A. 2004). Como consecuencia de estos métodos, aparece una medida llamada Cociente Intelectual (CI) como representación de la capacidad intelectual de los individuos. Secadas (1999, citado en Peña, 2004) afirma que es por el CI, que las pruebas antes mencionadas se han reconocido como los instrumentos principales para determinar las diferencias intelectuales entre las personas, siendo luego las pruebas psicométricas la apertura a las investigaciones sobre las diferencias en la inteligencia. Más tarde esta concepción sobre el CI es considerada sólo una parte de la capacidad mental, surgen entonces dos posturas en donde una de ellas considera la inteligencia como un fenómeno general, y la otra la considera como una interacción de diversos fenómenos que trae como consecuencia distintas capacidades relacionadas entre sí (Peña, 2004).

Esto, según Peña (2004), despierta el interés por el estudio de la inteligencia superior. Para la primera mitad del siglo XX predominó el criterio psicométrico para la identificación de individuos superdotados, sin embargo para la década de 1940 se empezaron a señalar las limitaciones de los tests de inteligencia para identificar a personas con inteligencia superior, lo que para 1950 terminó por impulsar la investigación y el análisis de otros factores tales como personalidad, creatividad, afectividad y autoconcepto entre otros. Castejón (1997, citado en Peña, 2004) define la superdotación como una combinación de características multidimensionales. Así mismo Peña (2004)

señala que el Modelo Diferencial de Superdotación y Talento propuesto por Gagné (1999):

“... presupone que las habilidades naturales o aptitudes son la ‘materia prima’ para el desarrollo del talento. Tales habilidades pueden permanecer como potencialidades sin traducirse en talento. El desarrollo del talento se produce cuando el sujeto se compromete con el aprendizaje sistemático, con su preparación y con la práctica, y se ve favorecido o entorpecido por dos tipos de catalizadores: intrapersonales (físicos y psicológicos) y ambientales (entorno, personas, intervenciones y acontecimientos).”(p.35)

La Directora General de Educación Especial del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) John (2013, citado en Marín y Hellmund, 2014) se refiere a las personas superdotadas o con inteligencia superior como “individuo social sobresaliente”, definiéndolo como aquél que participa de forma protagónica y corresponsablemente en la sociedad con la que se siente comprometido “... manifestando potencialidades que evidencian altos niveles de desarrollo en una o en varias esferas de la actividad humana.”(p.2)

En cuanto a personas con inteligencia superior, Soriano (2008) señala que en estudios realizados en referencia a la adaptación socio-emocional de alumnos con altas habilidades, se encuentran discrepancias con respecto al grado en que éstas personas tendrían mayor predisposición para presentar problemas sociales y emocionales. Mientras algunos autores señalan que los alumnos superdotados tienen predisposición a tener dificultades socio-emocionales; otros autores afirman que no hay tal grado de dificultad. Webb & Reis y Renzulli (1993; 2004 citado en Soriano, 2008) plantean que por lo general los alumnos con altas habilidades se adaptan tan bien como el resto de alumnos de su misma edad, sin embargo muchos de ellos pueden

enfrentarse a situaciones que implican riesgos para su desarrollo socio-emocional.

Por otra parte Fajardo et al. (2015) señalan que el acoso escolar es una forma de agresión dañina y perjudicial que afecta el bienestar psicológico y social de quien lo sufre, definiéndolo como una conducta de persecución física y/o psicológica de un alumno contra otro. Así mismo los autores señalan que la socialización puede constituirse como un factor de protección o de riesgo en la aparición del bullying, siendo ésta percibida como importante en la conformación social de la infancia y la adolescencia.

Por todo lo anteriormente expuesto se puede decir que si bien hay diversas investigaciones que tratan de relacionar el nivel de inteligencia con la adaptabilidad social, no hay resultados concluyentes en el área, puesto que existen estudios que indican que los individuos con inteligencia superior se adaptan tan bien como cualquier otro, así como estudios que señalan que estas personas están predispuestas a no tener buena adaptabilidad (Soriano, 2008).

Es por ello que la presente investigación se propuso en primer lugar, describir los procesos de adaptabilidad social y bullying tanto en niños con un CI igual o superior a 120, como en niños con un CI promedio entre 90 y 110, para luego comparar dichos fenómenos en ambos grupos. Así, y estando compuesta por 5 capítulos; en el Capítulo I correspondiente al planteamiento del problema, se hizo referencia a los antecedentes que guardan relación con el tema de investigación, planteando la pregunta de investigación, su justificación y los objetivos. En el Capítulo II se desarrolló el Marco Teórico, en donde se describieron diversas teorías y se aportaron definiciones conceptuales sobre los fenómenos de interés, es decir, la inteligencia, la adaptabilidad social, y el bullying. En el Capítulo III se describió el método que guio el estudio. Se desarrolló el tipo y diseño de la investigación, se definió la población y muestra, y se describieron las variables que sustentaron el trabajo. Así mismo se describieron las técnicas

e instrumentos de recolección de datos, el procedimiento y la técnica con la que se analizaron los resultados.

El V y último capítulo contiene las conclusiones, limitaciones y recomendaciones sugeridas al concluir la investigación.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I.1 Antecedentes y pregunta de investigación

Gross (2004) plantea que durante un largo tiempo han existido diversos autores tales como Piaget, Binet, Terman o Wechsler, que desde su perspectiva teórica le han dado a la inteligencia diferentes significados y variadas definiciones. Así mismo afirma que la inteligencia no es solo de interés en cuanto a investigaciones académicas, pues ésta influye sobre la vida de las personas en distintos contextos. En este sentido, existen diversos puntos de vista alrededor de la inteligencia: el enfoque psicométrico representado por Spearman, Burt y Vernon entre otros autores, se centra en la medición de las diferencias individuales a través de pruebas de inteligencia que miden el Coeficiente Intelectual (CI) de los individuos, mientras otra mirada representada por Sternberg y Gardner basada en el procesamiento de la información, plantea una alternativa para las posturas anteriores.

Para Piaget (1979), la inteligencia es un sistema de operaciones, un estado de equilibrio dinámico que logra la persona cuando puede lidiar adecuadamente con los estímulos ambientales. Gardner (1993) por su parte, define a la inteligencia como una habilidad que es importante y necesaria para la resolución de problemas y también, para la elaboración de productos que de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada.

Gottfredson (1994), establece que la inteligencia puede definirse como la capacidad mental general que implica la habilidad de razonar, planear, resolver problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender rápidamente y aprender de la experiencia. De igual forma, Wechsler (1958), expresa que la inteligencia es la capacidad que tienen las personas para comprender su entorno y el conjunto de recursos

con que cuenta para afrontar los retos que se le presentan. Una definición más actualizada y amplia la propone Ardila (2011), indicando que la inteligencia supone un conjunto de habilidades tanto cognitivas como conductuales, que permiten una adaptación eficiente al entorno, en donde se toma en cuenta la capacidad de resolver problemas, de planear, el pensamiento abstracto, la comprensión de ideas complejas y el aprendizaje. No se habla de conocimientos o habilidades específicas, sino de una habilidad cognitiva general, conformada por diversas capacidades específicas.

Por otro lado, Binet (1896; citado en Hergenhahn, 2011), proponía que los individuos diferían en el ámbito intelectual, realizando esta afirmación a partir de una lista de variables en donde las diferencias más importantes pertenecían a procesos complejos de alto orden que variaban según la edad; entre otros, han intentado buscar respuesta a las interrogantes sobre la inteligencia y su naturaleza.

En cuanto a la inteligencia superior o superdotación, se puede destacar que existen diversos modelos de superdotación. Para algunos autores esta se define en función a la superioridad intelectual, como es el caso de Terman (1925), el cual refiere que las personas con superdotación poseen capacidades superiores a las normales o esperadas para su edad. Por otro lado, se encuentran las definiciones que toman en cuenta las diversas capacidades humanas donde exista una superioridad, resaltando en este sentido, la creatividad como algo importante en la superdotación. En este orden de ideas, se puede destacar el modelo de Renzulli (1978; citado en Mirandés, 2001), el cual establece que la superdotación se puede encontrar en la interacción de tres factores: Las capacidades generales por encima de la media, altos niveles de compromiso con la tarea, y altos niveles de creatividad.

De igual forma, Marland (1972), expresa que los niños superdotados son aquellos que son capaces de lograr un alto nivel de desempeño en habilidades y aptitudes solas o combinadas, habilidades intelectuales generales, una aptitud académica específica, un pensamiento creativo-productivo, en habilidades de liderazgo, una aptitud para las artes visuales y de ejecución y habilidad psico-motoras.

En Venezuela, la Fundación Motores por la Paz lleva a cabo el Proyecto Órbita CI-130, en el cual se realizan evaluaciones masivas en determinados momentos del año, determinando el CI de niños y adolescentes que aspiran ser seleccionados para formar parte de la fundación. Este proyecto busca potenciar las condiciones necesarias para desplegar las habilidades de estos niños y adolescentes, y desde el año 2011 se ha encargado de brindar atención a esta población, siendo desde entonces la única organización dedicada a esta temática en Venezuela. Así mismo, el objetivo de Órbita CI-130 es lograr que estas personas con habilidades sobresalientes puedan integrarse de forma plena en diversos ámbitos tales como el hogar, el escolar o el social, desarrollando plenamente su potencial entendiendo y aceptando sus diferencias, ventajas y desventajas garantizando siempre su crecimiento personal e intelectual.

Existen diferentes estudios que refieren la relación entre la inteligencia superior, y las posibilidades de adaptabilidad social satisfactoria.

En este sentido, en función a la adaptación, Lewis, Cuesta, Ghisays y Romero (2004), exponen que la adaptación es la capacidad o incapacidad humana para modificar su conducta en respuesta a las cambiantes exigencias del ambiente, tanto en lo personal, como en lo social. Por otra parte, Hernández y Jiménez (1983), consideran la adaptación como un criterio operativo y funcional de la personalidad, en el sentido de que recoge la idea de ver hasta qué punto los individuos logran estar satisfechos

consigo mismos, y sus comportamientos son adecuados a los requerimientos de las distintas circunstancias en que tienen que vivir.

Se asume en general, que los niveles cognitivos altos implican una mejor comprensión social, pero esto no siempre es así. En este sentido, se destaca que existen posturas contrapuestas en función a la adaptación social en niños con inteligencia superior.

Rodrigues y De Souza (2012), exponen que es común que los niños superdotados buscan a personas que son de mayor edad o que posean más conocimientos para compartir pensamientos e ideas, y por esta razón, estos niños no encuentran amigos de su misma edad. Por otro lado, cuando ellos ingresan en clases o a lugares en donde se encuentran con pares con intereses semejantes, la adaptación de estos niños superdotados y su ajuste social ocurren casi automáticamente.

García y Abaurrea (1998), expresan que tener un buen nivel intelectual significa tener también una buena adaptación psicológica y social, debido a que estos niños serían maduros y mantendrían excelentes relaciones con sus compañeros. Asimismo, Álvarez (1999) expone que se encontró que existe una relación positiva entre alta inteligencia y buenas relaciones sociales.

En contraposición a lo antes mencionado, se expone que la adaptación social, el carácter y la personalidad del individuo podrían depender del nivel de la capacidad intelectual. En este sentido, los niños con C.I. mayor a 180 tendrían mayores dificultades en cuanto a relación social, se aislarán porque les es muy complicado comprender y ser comprendido por los demás. En cambio, con un C.I. alrededor de 140, se integrarán más fácilmente al grupo y algunos de ellos destacarán como líderes (Coriat, 1990). En cualquier caso, Brito y Mendoza (2016) afirman que la mayoría de las investigaciones en el campo de la superdotación se han centrado en las

habilidades intelectuales, haciendo poco énfasis en lo referente a aspectos emocionales del niño superdotado, siendo estos parte esencial en su desenvolvimiento individual y social. A lo largo del tiempo se han desarrollado teorías contradictorias en relación a las emociones, rasgos y sentimientos que suelen caracterizar a los niños superdotados, por un lado hay autores que refieren que estos individuos no presentan diferencias emocionalmente significativas con respecto a aquellos que poseen un nivel de inteligencia promedio, y por otro lado otros autores exponen que estos niños tienen características emocionales distintas a las de sus pares no superdotados.

En función a lo planteado anteriormente, Fernández y Pinto (1989) exponen que los problemas y las inadaptaciones de los niños con altas capacidades se relaciona con el CI que éstos posean, en este sentido, mientras más elevado sea, existe un mayor riesgo de desajuste social.

Gotzens (1993; citado en García y Abaurrea, 1998), expone que el ajuste al entorno social y los rasgos de personalidad se dan de forma independiente de la configuración intelectual. Por lo que no se puede concluir que exista una relación entre capacidades intelectuales y factores relacionados al ajuste emocional y psicosocial. En este sentido, un niño con altas capacidades no tiene porqué ser un individuo con desajustes emocionales y dificultades en la adaptación social.

En consonancia con esto, otro concepto relacionado y fundamental en esta investigación proviene del anglicismo bullying, el cual popularmente es utilizado para referirse al acoso escolar, se refiere a un comportamiento violento que en sus distintos matices es visto por las ciencias sociales como un fenómeno psicosocial en donde hay un agresor que ataca de forma injustificada y sobretodo persistente a otro individuo causándole daños físicos, psicológicos o morales (Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2001). Estos autores destacan la importancia de hacer una distinción entre la

agresividad como componente básico de la conducta, y los componentes de adaptación social que se acercan más a la violencia interpersonal o agresividad injustificada. En este último punto, afirman que la violencia interpersonal se da con bastante frecuencia entre personas con estatus social distinto, como resultado de un desequilibrio de influencia social o del abuso de poder del agresor. En cualquier ámbito en el que se de ésta conducta injustificada, la indefensión de la víctima está ligada a la posición de poder del agresor, sin embargo cuando el caso del abuso se da entre iguales, Ortega et al. (2001, p.98) lo definen como:

El ejercicio agresivo físico, psicológico o social mediante el cual una persona o grupo de personas actúa o estimula a la actuación de otros contra otra persona o grupo, valiéndose de las ventajas sociales que le proporciona su situación física, psicológica o social.

Aun cuando el bullying data del siglo XIX, no es hasta la década de 1970 cuando de la mano del profesor Dan Olweus empieza a estudiarse de forma sistemática este fenómeno, ahondando en la naturaleza del bullying y sus efectos en las escuelas escandinavas (Paredes, Álvarez, Lega, Vernon, 2008). Para 1980 y 1990, los estudios preliminares hechos por el profesor Olweus fueron realizados también en diversos países del mundo, confirmando la existencia del bullying en proporciones más o menos iguales independientemente de la diversidad étnica y cultural (Paredes et al. 2008).

Se habla de violencia entre iguales cuando éstos hechos se suceden en el marco de las relaciones sociales de pares, connotadas social y moralmente como relaciones igualitarias (Ortega et al. 2001). En contraste, Cerezo (2001), toma en cuenta la agresividad como característica estable de la personalidad, y ciertas variables asociadas a determinadas conductas (por ejemplo la tendencia de los agresores a la psicopatía, o de las víctimas a la introversión) para definir el bullying como una forma de conducta agresiva que se manifiesta entre los escolares, caracterizada por ser intencionada, perjudicial, y persistente.

Ortega et al. (2001), entendiendo este fenómeno realizan diversas afirmaciones: La violencia interpersonal es un fenómeno psicosocial más que sólo psicológico, con implicaciones del contexto social en el que se encuentran los individuos y un alto alcance para la educación. También supone una dinámica de juego de roles más que un comportamiento individual, ya que necesita el mantenimiento de los papeles y actuaciones sociales. Se considera un fenómeno cultural que ha perdido en gran parte su justificación biológica, pues sus actores no se comportan en función del mantenimiento de la vida o de la lucha por la supervivencia, al contrario se trata de un comportamiento injustificado. Además, se trata de un fenómeno educativo que compromete las finalidades y los procesos de enseñanza-aprendizaje, dificultando los objetivos que tiene la escuela de lograr el desarrollo intelectual, social y moral de los escolares.

Sosnoski (2008), en su investigación del *chalequeo* en el contexto Venezolano, encontró que a este fenómeno se le atribuyen situaciones de rechazo y exclusión escolar, las cuales se refieren como similares en otros grupos culturales. El *chalequeo* es equivalente entonces al bullying, siendo utilizado y definido por los jóvenes como vacilar o hacer burla de algo o de alguien; en conjunto con el *aplique* entendido como molestar excesivamente y de forma continua a una persona.

Paredes et al (2008) afirma que el ser agredido por los pares está significativamente relacionado con bajos niveles de bienestar psicológico y ajuste social, niveles altos de estrés psicológico y una variedad de síntomas somáticos. De igual forma indica que las víctimas son percibidas como inseguras, con pocas habilidades sociales, pocos amigos, y presentan ansiedad, depresión y deseos de no asistir a clases como consecuencia del bullying.

Según el Centro de Atención al Talento (CEDAT, 2014) los niños con inteligencia superior, son más susceptibles a sufrir bullying, debido a que, estos niños poseen intereses y habilidades que son diferentes a las de los niños con inteligencia promedio, por esta razón, son rechazados y sufren discriminación por ser distintos a los demás. De igual forma, en diversos estudios realizados, Peterson y Ray (2006), obtuvieron que los niños con superdotación poseen una particular vulnerabilidad al bullying, lo cual les genera una gran angustia. Y esto puede generar como consecuencia un posible aislamiento social y una tendencia a la introversión.

A modo de resumen se puede decir que hay una gran diversidad de investigaciones que por un lado señalan por ejemplo, que la adaptabilidad o el ajuste social nada tiene que ver con la inteligencia; y por el otro afirman contundentemente que quienes tienen mayor inteligencia son más susceptibles a sufrir de bullying y por tanto, tener graves consecuencias emocionales, entre ellas, el desajuste social. Ante la disparidad e incongruencia encontrada, y la poca evidencia empírica que sustente una u otra posición, para los efectos de la presente investigación se propone describir y comparar la adaptabilidad social, así como el bullying en niños con inteligencia muy superior del proyecto órbita CI-130, y niños con inteligencia promedio, tomando en cuenta la adaptabilidad en sus dimensiones personal, social y escolar; y el bullying en el área escolar.

I.2 Justificación de la investigación

A lo largo del tiempo se ha podido evidenciar el interés de los investigadores en conocer más sobre los fenómenos que inciden sobre el comportamiento de las personas con Necesidades Especiales. Así mismo, se aprecia como tradicionalmente las investigaciones y los estudios se enfocan en aquellos niños y/o adolescentes que se sitúan por debajo de lo esperado, por debajo de la norma, sugiriendo así un déficit en su funcionamiento en comparación con la mayoría de las personas de su edad. Cuando se trata de realizar una comparación entre individuos normales o promedio, por lo general se encuentra que esta comparación toma como grupo preferencial niños con Trastorno por Déficit de Atención, Trastornos Generalizados y/o Profundos del Desarrollo, y Trastorno del Espectro Autista. Llama la atención como el interés se desarrolla casi de forma exclusiva en la investigación y conocimiento de los niños con cualquiera de estas condiciones que los desvían por debajo de la norma, dejando de lado que quienes tienen su funcionamiento, específicamente intelectual, por encima del promedio también pudieran ofrecer contrastes interesantes con respecto a quienes tienen un CI promedio.

Esto tiene una gran importancia ya que en Venezuela se desconoce, por no decir que no existen, políticas educativas dirigidas a la población de jóvenes con talento superior. Sin embargo, se puede decir que no se han realizado los estudios suficientes que describan diversos procesos, tales como la adaptabilidad social y el bullying en esta población. Por esta misma razón no hay suficientes estudios que describan cómo ocurren diferentes procesos en esta población, entre estos, la adaptabilidad social y el acoso escolar o bullying.

Con este referente, esta investigación surgió como una inquietud por saber más sobre el comportamiento de estos niños, ¿qué diferencias tienen

con respecto a los niños con inteligencia promedio, si es que en realidad existen tales diferencias?

Con la presente investigación se buscó generar conciencia sobre la necesidad de atender no solo a la población de niños con inteligencia promedio o con necesidades especiales ubicadas por debajo de la norma, sino que además, puedan generarse acciones concretas para atender a la población de niños con inteligencia superior, para que su desempeño en los diversos entornos sea adecuado para propiciar y potenciar sus habilidades, y que a su vez permita que su desarrollo pueda darse en un ambiente y condiciones que le generen bienestar. A nivel mundial, el bullying particularmente es un fenómeno que aparece cada vez con más frecuencia, generando un alto impacto en la sociedad y extendiéndose a una velocidad increíblemente rápida, sin embargo, todos los datos conocidos hasta ahora se centran en los niños con inteligencia promedio o con NNE, pues se sabe que poco más de la mitad de la población estudiantil sufre de acoso o violencia escolar. En este sentido y considerando la alta cantidad de víctimas de bullying con inteligencia promedio cabe preguntarse ¿Cómo será el comportamiento de este fenómeno en niños con inteligencia superior?

Por el momento no ha sido posible dar respuesta a esta interrogante, pero tomando en cuenta que entre las consecuencias asociadas al proceso están las dificultades de los niños que son agredidos para adaptarse socialmente, el estudio buscó dar a conocer a ciencia cierta cómo es que los niños superdotados y con inteligencia promedio llevan a cabo este proceso de adaptación. En consonancia con esto la hipótesis que se plantea en esta investigación sugiere que a mayor inteligencia existe menor adaptabilidad social y por consiguiente mayor riesgo de sufrir de bullying.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, el propósito de este estudio apuntó no solo al saber teórico, contribuyendo a la ampliación de los conocimientos sobre esta población tanto en el país como en Latinoamérica,

sino que además aportó en el camino de concientizar a las personas involucradas con estos niños, entre estos padres, docentes, hermanos, familiares y compañeros, entre otros; de buscar la manera de poder atender las necesidades de los niños con altas capacidades y contribuir con su desarrollo óptimo, pues es lo que al final se traduce en su actuar como personas adultas, como ciudadanos pertenecientes a una sociedad y que pueden con sus capacidades y habilidades, desde su propio potencial, contribuir con el desarrollo de un país. Así mismo, resalta el beneficio que esta investigación aporta al área de la Psicología Educativa, puesto que, se trabajó con niños en edad escolar y se exponen temas relacionados con el área educativa, como lo son el bullying y la adaptabilidad social en estos niños con inteligencia superior y promedio. Los resultados obtenidos benefician esta área, pues se obtuvo una mayor información al respecto, con lo cual se pueden tomar acciones para solucionar las problemáticas presentes, una vez conocido cómo se presentan estos procesos y así poder enfrentar y buscar solución a la problemática que los mismos conllevan.

En el caso de esta investigación, se trabajó con los niños con inteligencia superior, cuya evaluación de su coeficiente intelectual los ubica dentro de una categoría de inteligencia superior, pertenecientes al Proyecto Órbita CI-130, La factibilidad de este estudio se vio facilitada debido al contacto previo de las investigadoras con el Proyecto Órbita CI-130, donde habían trabajado previamente como evaluadoras en las jornadas de detección de niños con talento llevadas a cabo en el Instituto Venezolano de Investigación Científica (IVIC), surgiendo a partir de esta experiencia el interés de seguir trabajando con ellos.

Este trabajo investigativo se quiso describir el nivel de adaptabilidad social, así como el fenómeno del bullying o acoso escolar en niños superdotados o con CI superior a 120, y en niños con un CI promedio entre 90-110; y realizar una comparación entre ambos grupos para determinar si existían diferencias significativas que en un nivel más alto de investigación,

podieran apuntar a una posible relación entre la inteligencia, la adaptabilidad social y el bullying o acoso escolar.

I.3 Objetivos de investigación

I.3.1 Objetivos generales

Describir los procesos de adaptabilidad social y bullying en niños entre 9 y 12 años de edad con CI igual o superior a 120, y CI promedio entre 90 y 110.

Comparar los procesos de adaptabilidad social y bullying en niños entre 8 y 12 años de edad con CI igual o superior a 120, y CI promedio entre 90 y 110.

I.3.2 Objetivos específicos

- Explorar la adaptabilidad social en niños con inteligencia superior en edad escolar a través del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI).
- Describir el proceso del bullying en niños con inteligencia superior en edad escolar a través del Test de Acoso y Violencia Escolar (AVE).
- Definir la adaptabilidad social en niños con inteligencia promedio (90-110) en edad escolar a través del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI).
- Determinar semejanzas y diferencias entre la adaptabilidad social y el bullying en niños entre 9 y 12 años con inteligencia promedio e inteligencia superior.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

II.1 Inteligencia

II.1.1 Definiciones

Durante mucho tiempo se ha escrito diversa información sobre inteligencia, siendo ésta centro de atención de múltiples controversias tanto así, que son muchos los criterios, dimensiones y hasta perspectivas para intentar definirla.

Pérez y Medrano (2013), sostienen que uno de los primeros investigadores que estudió de forma científica la inteligencia fue Charles Spearman en el año 1927, afirmando que dicho investigador hizo dos contribuciones fundamentales: La primera, de carácter metodológico, la creación del conocido análisis factorial. La segunda siendo de carácter teórico, el desarrollo de la teoría bifactorial de la inteligencia. Los autores señalan que Spearman pudo observar cómo en la administración de diversos tests, casi siempre se obtenían resultados con correlaciones positivas lo cual, le permitió plantearse dos hipótesis aún discutidas:

1. Las correlaciones positivas podrían reducirse a un conjunto de aptitudes independientes localizadas en un área cerebral específica.
2. Dichas correlaciones podrían reducirse a un solo factor general (g).

En cualquier caso, esto sentó las bases para el desarrollo de la hipótesis bifactorial, teniendo un factor general (g) entendido como la esencia del comportamiento inteligente, y factores específicos pertenecientes a cada test.

Si bien estos autores no le restan importancia a este factor g de la inteligencia, afirman que en la actualidad predominan los modelos jerárquicos, siendo estos aquellos que de igual forma reconocen la importancia del factor g en complemento con aptitudes generales y habilidades más específicas, todo relacionado entre sí para poder dar explicación a toda la variabilidad del comportamiento inteligente. En este orden de ideas, el primer investigador en desarrollar un modelo primario de aptitudes independientes fue Louise Leon Thurstone en la década de los 30's, convirtiéndose así en uno de los principales críticos del factor g; sin embargo, en sus últimos trabajos reconoció la existencia de un factor g pero de segundo orden, el cual integra las inteligencias Gf y Gc, más la inteligencia visual (Gv), la capacidad de recuperación (Gr) y la velocidad cognitiva (Gs).

Tomando este trabajo como referencia, Joey Guilford entre los años 60 y 80 obtuvo un total de 120 factores, los que después aumentaron a 150 ayudando a tener una mejor comprensión de la inteligencia (Pérez y Medrano, 2013). Estos 150 factores aparecen como el resultado de multiplicar cinco tipos de operaciones, por cinco clases de contenido, por seis clases de productos, a saber:

Operaciones

- Valoración
- Producción Convergente
- Producción Divergente
- Retención de Memoria
- Registro de Memoria
- Cognición

Contenidos

- Visual
- Auditivo
- Simbólico
- Semántico

- Comportamental

Productos

- Unidades
- Clases
- Relaciones
- Sistemas
- Transformaciones
- Implicaciones

Al mismo tiempo que Guilford, Cattell en 1967 genera un marco conceptual importante en torno a la tradición psicométrica, desarrollando la teoría de la inteligencia fluida (Gf) y cristalizada (Gc). Aunque fue Horn en la década de los 80 quien amplió esta teoría, Pérez y Medrano (2013), destacan que por un lado Gf se evidencia en la capacidad para la resolución de problemas sin contar con una experiencia o aprendizaje, mientras que la Gc se basa en el conocimiento adquirido ya sea por educación, información cultural y/o experiencia. De igual manera, el modelo planteado por Sternberg en la década de los 80 incluye un total de tres tipos de comportamientos considerados inteligentes:

1. La inteligencia analítica (resolución de problemas)
2. La inteligencia creativa (formulación de nuevas ideas)
3. La inteligencia práctica (encuentra soluciones frente a problemas cotidianos).

Cabe destacar que más adelante, posterior a la cuantificación de la inteligencia, surge la noción de Cociente Intelectual (CI), la cual resultó ser relevante para explicar o justificar las desigualdades en la inteligencia desde un punto de vista “natural” (Gareca, s.f.).

Uno de los críticos más fuertes hacia el enfoque de la inteligencia general, en opinión de Pérez y Medrano (2013), es Howard Gardner,

tomando como respaldo su teoría de las inteligencias múltiples la cual, será ampliada en los siguientes apartados.

Como se ha podido observar el abanico de teorías e investigadores que se dedicaron al estudio de la inteligencia deja como resultado no solo un campo fértil de estudio, sino una amplia gama de posibilidades de definición según el basamento sea en uno u otro modelo, por tanto, hoy día aún no se cuenta con una definición única de inteligencia.

II.1.2 Tipos de Inteligencia

Gross (2004) plantea que teóricos como Thurstone y Guilford realizaron sus estudios de inteligencia en estudiantes universitarios, mientras que otros como Spearman, Burt y Vernon trabajaron con niños en edad escolar. En ese sentido entre los tipos de inteligencia a los que se hará mención, se resaltarán aquellos que trabajaron con niños, es decir, los estudios de Spearman, Burt y Vernon.

II.1.2.1 Factor General (g) y Factor Específico (s)

La teoría de los dos factores de Spearman afirma que en el análisis factorial de los resultados que obtuvieron los niños en diversas pruebas, dichos resultados tenían una correlación positiva-moderada, concluyendo que toda actividad intelectual incluye un factor general (g) y un factor específico (s), pudiendo atribuir la diferencia entre individuos a sus diferencias en g; explicando por qué las personas que se desempeñan bien en determinada capacidad mental tienden a tener igual desempeño en otras capacidades, considerándolo así como un factor innato.

Por otra parte, Burt y Vernon en opinión de Gross (2004) estaban de acuerdo con Spearman en cuanto a la existencia de un factor g común a todas las pruebas, sin embargo creían que el modelo de dos factores propuesto era muy sencillo, por lo que lo extendieron a los factores de grupo mayor, definidos como lo que todas las pruebas miden, los factores de grupo menor siendo aquellas pruebas que miden aspectos particulares en cualquier situación, y los factores específicos, siendo los que miden las pruebas particulares de forma específica.

Este tipo de diferenciación de factores según el predominio jerárquico que tenga g permite la clasificación de los niños en cuanto a su inteligencia en una escala innata, puesto que con g se mide la capacidad general.

II.1.2.2 Inteligencia Psicométrica, Biológica y Social

De Juan-Espinoza (1997) explica que a partir de los modelos propuestos por Hebb y Vernon, Eysenck introduce un modelo propio de inteligencia en el que agrupa 3 tipos de ésta: la inteligencia biológica, la psicométrica, y la social. En principio, la inteligencia psicométrica viene dada por el factor (g) medido a través del C.I., siendo entonces un indicador representativo del nivel de inteligencia general de una persona, sin embargo, su análisis descriptivo revelaría que dicho nivel de inteligencia no está influido sólo por factores culturales, familiares, educativos o estatus socioeconómico, sino también por un reflejo de lo que denominó inteligencia biológica. En este orden de ideas, dicha inteligencia biológica es medida con diversas técnicas, desde encefalográficas y de neuro-imágen hasta las medidas de tiempos de reacción, agrupando características anatómicas, fisiológicas, hormonales y del funcionamiento del cerebro que subyacen a cualquier cognición y que median las diferencias individuales en cuanto a las aptitudes cognitivas. El tercer tipo de inteligencia, la social, vendría a reflejar sus propias manifestaciones, representando el resultado de resolver

problemas cotidianos con la inteligencia psicométrica, sin embargo, la consideró una inteligencia muy compleja, por lo que en opinión de De Juan-Espinoza (1997), Eysenck centró su estudio en las primeras dos inteligencias.

II.1.2.3 Inteligencia Fluida y Cristalizada

La idea propuesta por Cattell en los años 40, según Colom y Andrés-Pueyo (1999) distingue la inteligencia relacionada con el rendimiento en tareas nuevas, y la utilizada en situaciones conocidas. Tanto la inteligencia fluida como la cristalizada constituyen tipos de inteligencia general, sin embargo mientras que la inteligencia fluida permite la resolución de situaciones novedosas en las que lo fundamental no es el conocimiento que se ha podido adquirir; la inteligencia cristalizada se aplica para resolver problemas en contextos familiares o conocidos. Así mismo Gross (2004, p.764) afirma que la inteligencia fluida (gf) no se enseña y “está relativamente libre de influencias culturales. Aumenta de manera gradual a través de la infancia y adolescencia a medida que madura el sistema nervioso”. En cuanto a la inteligencia cristalizada (gc) plantea que aumenta a través del ciclo vital como un reflejo de la experiencia de aprendizaje acumulado, implicando la comprensión de relaciones que dependen del conocimiento adquirido con la escolaridad entre otras experiencias vitales.

II.1.2.4 Inteligencia Exitosa: Analítica y Práctica

A partir de las teorías de Sternberg, Hernández, Ferrándiz, Prieto, Sainz, Ferrando y Bermejo (2011, p.103-104) entienden la inteligencia exitosa como “la habilidad para lograr el éxito según los estándares personales, dentro de un contexto sociocultural, a partir de la combinación de la inteligencia analítica, sintética o creativa y práctica”. Cabe destacar que

las inteligencias sintética y práctica se consideran como diferentes e independientes del CI.

La inteligencia analítica supone la habilidad para pensar de forma abstracta, y procesar la información de manera eficaz, caracterizándose quienes tienen un alto nivel de este tipo de inteligencia por ser personas con buena organización mental para evaluar y juzgar hechos y pensamiento crítico en el análisis de situaciones y problemas.

La inteligencia sintética por su parte habla de la capacidad para formular nuevas ideas y combinar hechos sin relación aparente. En las personas con esta inteligencia se destaca su habilidad de insight, dándoles la capacidad de proponer soluciones no convencionales.

El tercer tipo de inteligencia, la práctica, se refiere a la habilidad para adaptarse o moldear las condiciones cambiantes del contexto, maximizando sus puntos fuertes y minimizando las lagunas de sus habilidades cognitivas.

II.1.2.5 Inteligencias Múltiples

El concepto de inteligencias múltiples fue desarrollado por Howard Gardner, quien plantea que “la inteligencia es la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que pueden ser valorados en determinada cultura” Ardila (2011, p.99). Por otra parte Gross (2004) afirma que esta teoría se fundamenta en 3 principios: el primero, que la inteligencia no es una sola cosa sino un conjunto de inteligencias múltiples; el segundo, que cada inteligencia es independiente de las otras; y el tercero, que las inteligencias están en interacción constante. Así mismo resume dos aspectos contundentes de la teoría, a saber: que todos los seres humanos poseen todas las inteligencias propuestas considerándolas como una definición cognitiva de la especie; y que todas las personas tienen distintos perfiles de inteligencia así como tienen distintas personalidades. En ese

sentido, “no existen dos individuos, ni siquiera en el caso de gemelos idénticos, que tengan la misma mezcla exacta de inteligencias, con las mismas fortalezas y debilidades” (Gross, 2004, p.766).

Este autor plantea que al principio, Howard Gardner había identificado 7 tipos de inteligencias, pero años más tarde incluyó una octava (inteligencia naturalista entendida como el reconocimiento y categorización de objetos naturales) y poco después estaba contemplando la posibilidad de agregar un 9no tipo (inteligencia existencial relacionada con las preguntas que el ser humano se realiza sobre su existencia). En ese sentido, Ardila (2011) explica las primeras 7 inteligencias propuestas por Gardner de la siguiente manera:

1. Inteligencia Lógico-Matemática: permite la resolución de problemas lógicos y matemáticos, siendo la concepción clásica de inteligencia.
2. Inteligencia Lingüística: refiere la capacidad en el uso de palabras y conceptos verbales apropiadamente.
3. Inteligencia Musical: se refiere al talento en el reconocimiento y ejecución de melodías y armonías musicales.
4. Inteligencia Espacial: siendo la capacidad para distinguir el espacio, formas y figuras, y su relación en 3 dimensiones.
5. Inteligencia Intrapersonal: es la capacidad de una persona de entenderse a sí misma, incluyendo sus emociones y motivaciones.
6. Inteligencia Interpersonal o Social: se refiere a la capacidad de entender a los demás con empatía.
7. Inteligencia Corporal-Cinestésica: es poder coordinar y controlar los movimientos del cuerpo, y expresar sentimientos a través de dichos movimientos.

II.1.3 Cociente Intelectual

Los avances más actualizados con respecto al estudio de la inteligencia comenzaron con la evaluación de las capacidades intelectuales que propulsó el psicólogo francés Albert Binet, motivado a la aprobación de una ley por parte del gobierno Francés que exigía que todos los niños debían asistir a la escuela, fue entonces cuando los maestros se enfrentaron al problema de las diferencias individuales, puesto que existían niños que tenían mayor dificultad para adaptarse al sistema escolar y que necesitaban de atención especial, fue así como el problema se redujo a cómo identificar de manera objetiva a estos niños con necesidades especiales. Por lo cual, el gobierno precisó más que de la intuición de los maestros para definir el potencial de aprendizaje de los niños, pues consideraba sus apreciaciones como opiniones subjetivas, ya que la dificultad en el aprendizaje podía estar relacionada con la mala preparación previa, y se temía que pre-juzgaran a los niños por su nivel social. Fue así como el ministro de educación para aquel momento designó a Binet y a otros colaboradores a estudiar el problema como una forma de minimizar el sesgo. En respuesta al problema y en busca de una solución, Binet y su colaborador Theodore Simon, plantearon desarrollar un test de inteligencia que les permitiera identificar de forma objetiva los niños que pudieran tener deficiencias en las clases regulares, partiendo de la creencia que los niños tienen una misma forma de desarrollo intelectual, y que la diferencia estaba en que unos lo hacían con mayor rapidez que otros, quiere decir esto que los niños que se consideraban “Torpe” eran niños retrasados en su desarrollo intelectual, es decir que sus resultados serían conforme a un niño de menor edad, mientras que los niños considerados “brillante” tendrían resultados conforme a un niño de mayor edad; teniendo en cuenta que para definir esto de manera más clara Binet y Simon establecieron una medida de la edad mental, en referencia a la edad

cronológica habitual para un nivel de rendimiento específico. (Myers, Hope y Holland, 2007).

Posteriormente, luego de la muerte de Binet; Terman comenzó a utilizar los test de inteligencia. En este sentido, Terman revisó y adaptó el test a California, agregó normas nuevas y aumentó el rango de edad de modo que pudiera llegar hasta los adultos superiores, dándole el nombre que aún conserva Stanford y Binet. A partir de esto, el psicólogo alemán William Stern concretó el famoso cociente intelectual o CI que consiste simplemente en la edad mental de una persona entre su edad cronológica multiplicada por 100. (Myers et al 2007).

A partir de estos intentos, surgieron los primeros test de inteligencia, con los cuales se podía medir de forma cuantitativa y expresar con una cifra llamada coeficiente intelectual.

En este sentido, Miranda (2009) definió al coeficiente intelectual como “la medida estandarizada que permite conocer las capacidades generales de una persona a razonar y adaptar de manera eficaz, todo tipo de situaciones, además de conocer su inteligencia”. (pág. 1)

De igual forma, Baron y Kalsher (1996) también conceptualizan el CI en principio como coeficiente intelectual tal como sus siglas lo señalan, concretando que representa un valor numérico obtenido por un test de inteligencia en relación con el desempeño de personas de la misma edad.

II.1.4 Inteligencia superior

II.1.4.1 Enfoques Teóricos de Inteligencia Superior.

La inteligencia superior o superdotación ha sido definida a lo largo del tiempo según diferentes modelos explicativos; el modelo basado en las capacidades, el modelo basado en el rendimiento, los modelos cognitivos y los modelos socioculturales.

El modelo basado en las capacidades, está considerado como los primeros intentos para definir las características de superdotación. Posee una orientación metódica y pragmática (García, 2007). Dentro de este modelo se encuentra la teoría de los tres anillos de Renzulli, la cual expone que el superdotado posee tres áreas de análisis que se deben explorar, estas son la habilidad intelectual, que se da en personas con valores por encima de la media, el compromiso con la tarea y la producción creativa. En este sentido, cuando existe una interacción entre estas tres áreas, es lo que se define como superdotación. (Renzulli, 1994).

De igual forma, dentro de este modelo también se encuentra la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), el cual define a la inteligencia como la capacidad para resolver problemas y expone siete tipos de inteligencias; lingüística, lógico-matemática, espacial, corporal-kinestésica, musical, intrapersonal e interpersonal. Este autor plantea que el superdotado posee algún potencial en cada una de estas siete áreas.

La teoría de Terman (1925), también se encuentra dentro de este modelo, este autor expone la existencia solamente de la capacidad intelectual en general, donde las altas capacidades intelectuales predisponen un sobresaliente rendimiento.

Por otro lado, está el modelo basado en el rendimiento que según García (2007), en estos modelos existe un nivel de inteligencia necesario, pero no suficiente para que sea de alto rendimiento. En este sentido, se puede hablar sobre la teoría de Feldhusen (1986), el cual plantea que las características para identificar a un superdotado son la capacidad intelectual general, un autoconcepto positivo, motivación y un talento especial en otras áreas.

Los modelos cognitivos se basan como su nombre lo indica en los procesos cognitivos necesarios para realizar actividades complejas (García, 2007), en este sentido, intenta identificar los procesos y estrategias cognitivas que se utilizan cuando se realizan tareas de nivel superior. Dentro de este modelo se encuentra la teoría pentagonal implícita de Sternberg (1993), en la cual este autor expone que el superdotado debe poseer al menos cinco criterios, que son el criterio de excelencia, que se basa en el predominio superior de una capacidad en comparación al resto. El criterio de validez, que expone que la capacidad debe ser reconocida y valorada por sí mismo, y por los demás. El criterio de infrecuencia indica que la superioridad demostrada debe hacerle diferente a los demás. El criterio de productividad, donde se debe tener una capacidad superior en el trabajo de algún campo específico. Y por último, el criterio de demostrabilidad, el cual expone que la superdotación debe ser demostrada mediante algún sistema de medida.

Por último, se encuentra el modelo sociocultural, el cual considera los factores socioculturales y a la familia como condicionantes de la superdotación (García, 2007), en este modelo se destaca a Tannenbaum (1986), el cual plantea que el rendimiento superior depende de cinco factores que se interrelacionan entre sí, estos factores son; la capacidad general, que se considera como factor "g", las aptitudes específicas excepcionales de la persona, los factores no intelectuales como motivación y

autoconcepto, los contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes y por último el factor suerte.

En los últimos años, han aparecido unos nuevos modelos explicativos de la superdotación que se basan en los antes mencionados, entre ellos se encuentra el modelo global de la superdotación, de Pérez (2006), el cual está basado en la teoría de los tres anillos de Renzulli; Inteligencia, creatividad y compromiso con la tarea. Pero, este autor agrega 7 núcleos de capacidad: matemática, lingüística, motriz, musical, artística, espacial e interpersonal. Las cuales pueden darse de forma aislada y no siempre tienen que estar relacionados. Además, este autor establece que la motivación y algunos factores de la personalidad condicionan a medio y largo plazo las ejecuciones brillantes en las personas superdotadas.

De igual forma, se encuentra el modelo explicativo de la superdotación, de Prieto y Castejón (2000), los cuales exponen un modelo de una forma más flexible y abierta, los autores consideran que existen cuatro componentes: la habilidad intelectual general, la capacidad manejo del conocimiento, la personalidad y el ambiente.

Todos estos modelos, a lo largo del tiempo, han ayudado a construir lo que se conoce actualmente como la definición de inteligencia superior o superdotación, y dan basamento a las nuevas teorías que sobre este tema se han generado.

II.1.4.2 Definición de Inteligencia Superior

Dar un concepto específico sobre inteligencia superior o superdotación, no es tarea fácil, ya que, como se ha mencionado anteriormente, han existido diversos teóricos con diferentes posturas que han intentado definirlo, destacándose que el concepto de superdotación ha

ido cambiando de forma considerable desde su aparición hasta nuestros días. En este sentido, se señalarán las definiciones más relevantes.

López y Moya (2011) exponen que una persona superdotada “es aquella cuyas capacidades son superiores a las normales o a las esperadas para su edad y condición, en una o varias áreas de la conducta humana”. (p. 13)

Según Benito (1999) la inteligencia superior se relaciona con un funcionamiento intelectual significativamente superior al de la media, como también una mayor madurez en el procesamiento de la información y una alta motivación para el aprendizaje, y esta superdotación se manifiesta durante el desarrollo del niño. Por otro lado, Castejón, Prieto y Rojo (1997) destacan que la superdotación se define más por una combinación de características de acuerdo con una consideración multidimensional que por un único rasgo, como hacen las teorías unidimensionales.

Por último, se resalta la definición de Marland (1972), en la cual se expresa que los niños superdotados son aquellos que son capaces de lograr un alto nivel de desempeño en habilidades y aptitudes solas o combinadas, habilidades intelectuales generales, una aptitud académica específica, un pensamiento creativo-productivo, en habilidades de liderazgo, una aptitud para las artes visuales y de ejecución y habilidad psico-motoras.

En líneas generales, se puede decir que la inteligencia superior o superdotación, es un conjunto de habilidades que no se basan únicamente en el coeficiente intelectual, sino que incluye además aspectos socioculturales y afectivos.

II.1.4.3 Características de los niños con inteligencia superior.

La Secretaría de Educación Pública de México SEP (2006, p.25) en su propuesta de actualización para la integración educativa dirigida a la atención educativa a los alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, definen a estos niños como aquellos que “son capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen”. En este sentido, los niños con aptitudes sobresalientes deben destacarse en uno o más de los campos del quehacer humano, siendo estos el campo científico-tecnológico (área lógico-matemática, física, química, biología, geografía), el humanístico-social (áreas de ciencias sociales, educación cívica, ética, aspectos culturales, acontecimientos y problemas sociales, inteligencia intra e interpersonal), artístico (expresión y apreciación musical, corporal y danza, plástica, teatro) y/o de acción motriz (expresiones de actividad física como juegos motores y deportes educativos entre otros).

Algunos alumnos muestran facilidad y disposición para realizar ciertas actividades, como por ejemplo la resolución de juegos matemáticos, actividades que implican el uso del lenguaje, incluso la resolución de conflictos entre sus compañeros. Aun cuando el término aptitudes se refiere a capacidades naturales que se desarrollan con la experiencia educativa en contextos familiares, sociales o escolares, también tienen un carácter dinámico, por lo que si el niño se encuentra en un ambiente facilitador puede desarrollarse o de lo contrario, inhibirse por no contar con las condiciones adecuadas.

Estos niños destacan no solo en su desempeño en las actividades sino en los productos que generan, diferenciándose así del resto. Sus necesidades especiales giran en torno al conocimiento sobre uno o varios temas, su vocabulario e intereses que entre otras cosas son significativamente diferentes al resto de los niños de sus edades. La SEP

(2006) realizó una lista con algunas de las aptitudes que según su criterio, definen a los niños con inteligencia superior:

Aptitud Intelectual: habla de un nivel elevado de recursos cognoscitivos aplicados a la adquisición y manejo de contenidos de diversa índole (verbales, lógicos, numéricos, espaciales, etc.) que son propios de tareas intelectuales.

Aptitud Académica: combina elevados recursos principalmente verbales, lógicos y de gestión de memoria que permiten almacenar y recuperar información para adquirir exitosamente contenidos escolares.

Aptitud Verbal: se refiere a la habilidad para representar y manipular material lógico y verbal, pudiendo tener una comunicación efectiva utilizando las palabras.

Aptitud Matemática: es la habilidad en el manejo de los recursos para representar y manipular información numérica, representando por lo general toda clase de información numéricamente aún, cuando ésta no sea de tipo numérica.

Aptitud Creativa: se refiere a la capacidad en la producción de una gran cantidad de ideas, caracterizadas por ser poco frecuentes y diferentes teniendo como resultado productos originales y novedosos que responden apropiadamente a problemas planteados por el medio.

Aptitud Socio-afectiva: habla de la capacidad para establecer relaciones adecuadas con el otro, por el manejo y comprensión de sentimientos, intereses, motivaciones y necesidades personales. Destaca la habilidad para convivir con otras personas sean o no de su misma edad.

Aptitud Artística: es la habilidad en la disposición de recursos para expresar e interpretar estéticamente ideas y sentimientos a través de medios tales como la danza, las artes plásticas y la música.

Aptitud Psicomotriz: implica la habilidad para emplear el cuerpo con un fin expresivo para llegar a una meta.

En general estos niños solucionan adecuada y fácilmente las pruebas de inteligencia las cuales constituyen una de las formas más efectivas de identificar su talento. Sin embargo, esto da pie a mitos en los diversos contextos, ya que al destacar en una o varias de las aptitudes propuestas, se piensa de forma errada que no requieren apoyo por no presentar dificultades. Con frecuencia los niños con inteligencia superior reciben una enseñanza que se basa en contenidos que ya dominan, razón por la cual tienden a aburrirse y a demostrar poco o nulo interés y motivación para “seguir aprendiendo”.

II.1.4.4 Inteligencia superior en Venezuela

En el 2004, el Instituto Nacional de Estadística de Venezuela resaltó que entre el 1% y el 2% de la población venezolana es superdotada. Tomando en cuenta que para esa fecha, la población de niños y niñas era de 153.059, se estima que existía una cantidad de 2.296 niños y niñas con superdotación. (INE, 2004)

Núñez, Chávez, Fernández, y García (1997), expresan que no existe una política educativa que se encuentre dirigida para realizar integración y la atención de las personas con coeficiente intelectual superior, debido a que, no se cuenta con el apoyo de los sectores gubernamentales y no gubernamentales.

De igual forma, según Carruyo (2005), se puede decir que, en Venezuela son pocas las iniciativas que existen para trabajar con la superdotación, aun así, hay diversos centros especializados para la atención de estos niños, pero que, debido al desconocimiento de la existencia de este tipo de sitios, la falta de un diagnóstico oportuno y que muchos de los padres de estos niños y niñas no cuentan con los recursos económicos para inscribirlos en centros donde desarrollen su potencial, ha incidido en que estos centros no tengan mayor éxito o se inclinen a una educación formal.

Entre las iniciativas para trabajar con superdotación se puede encontrar la Fundación Motores por la Paz y su proyecto Órbita CI-130, el cual trabaja para brindar y ofrecer la inclusión y atención a los niños con inteligencia superior. Este proyecto nace por la necesidad que existe en Venezuela en relación a esta población desasistida de personas con superdotación. (Fundación Motores por la Paz, 2012).

En función a los aspectos de la Legislación Venezolana en torno a la inteligencia superior, se puede decir que, existe un vacío con respecto a esto, ya que, se carece de una legislación a favor de atender las necesidades educativas especiales de las personas con superdotación intelectual.

Se puede destacar que, en la Ley Orgánica de Educación de Venezuela se hace mención sobre la superdotación intelectual de forma breve, específicamente, en el artículo 32, el cual refiere que “se debe prestar atención especializada a aquellas personas que posean aptitudes superiores y sean capaces de destacarse en una o más áreas del desenvolvimiento humano”

En este sentido, es importante que en el país se dé a conocer más sobre el coeficiente intelectual superior, y de esta forma, se creen políticas

educativas que vayan dirigidas hacia esta población, para lograr la asistencia e inclusión efectiva en estas personas.

II.2 Adaptabilidad Social

II.2.1 Definición de Adaptabilidad social.

Hablar sobre la adaptación social implica hacer referencia a un constructo de mucha importancia en el desarrollo del individuo. En función a esto, Sarason (1977), explica que la adaptación tiene que ver con la capacidad que posee el ser humano para modificar su conducta en respuesta a las cambiantes exigencias del ambiente, tanto en lo personal como en lo social.

Orantes (2011), expone que una persona bien adaptada socialmente posee sentimientos positivos sobre sí misma, considerándose capaz de realizar sus metas, es alguien autónomo e independiente y se caracteriza por saber resolver sus problemas de manera efectiva. De igual forma, Davidoff (1979) refiere que la adaptación permite tener un referente de la estabilidad emocional y de la personalidad de los individuos, estableciendo que el individuo debe lograr un ajuste entre las exigencias de sus propias características personales y las demandas del medio donde interactúa.

De igual forma, Hernández y Jiménez (1983), definen a la adaptación como un criterio operativo y funcional de la personalidad, destacando que una persona adaptada es aquella que logra estar satisfecha consigo misma y que sus comportamientos son adecuados a los requerimientos de las diferentes circunstancias por las que pase el individuo. Asimismo, cuando el comportamiento del individuo se adecua a sus propósitos y con las expectativas de los demás, se habla de adaptación.

Por otro lado, García y Magraz (1998) plantean que la adaptación tiene dos procesos; en primer lugar, exponen que la conducta del individuo se ajusta a sus propios deseos y necesidades. Y por otra parte, indican que la conducta se ajusta a las circunstancias del entorno, refiriéndose a las normas, preferencias y necesidades de las personas con las que interactúa a lo largo de su vida.

Hales (2009) expone que el término de adaptación social se refiere a la capacidad del individuo para desenvolverse en situaciones interpersonales, pudiendo ser esta dentro del ambiente escolar o familiar. En este sentido, una persona bien adaptada socialmente, abandona hábitos o costumbres que forman parte de su comportamiento, pero que están evaluadas de forma negativa en el medio al cual desea integrarse, y por otro lado, adquiere otros que van de acuerdo a las expectativas de su entorno social.

En función a esto, puede decirse que la adaptación social es el proceso por el cual las personas modifican su comportamiento para ajustarse a las normas que exige el medio social donde se desenvuelve.

II.2.2 Adaptabilidad social en niños con inteligencia superior.

En el transcurso de la historia, han existido ideas contrapuestas en función a la adaptación social del niño con inteligencia superior; por un lado, se considera que un alto nivel cognitivo implica una comprensión social y afectiva igualmente superior. Por otro lado, otros teóricos como Terman, establecen que las personas superdotadas poseen las mismas posibilidades de tener dificultades sociales como el resto de las personas con inteligencia promedio. En contraposición con esto, existen autores que plantean que las

personas superdotadas tienden a encontrar más dificultades en la adaptación que el resto de las personas. (Álvarez, 1999).

Entre los teóricos que plantean una baja adaptación social en las personas superdotadas se encuentran Dauver y Benbow (1990), los cuales plantean que existe un incremento en los problemas de ajuste social psicosocial en las personas que poseen inteligencia superior. Asimismo, Martinson (1981; citado en Álvarez 1999) expone que los niños superdotados poseen algunos rasgos de personalidad, conductas y actitudes que pueden hacer que sean incluidos dentro de un grupo especial y problemático, y por esta razón, tengan una baja adaptación social.

De igual forma, Alonso (1994), en un estudio realizado, expone que al parecer existe una inadaptación social en estos niños con inteligencia superior a partir de las edades de 9 y 10 años, pero, se destaca que esta inadaptación disminuye a medida el nivel de inteligencia es mayor, y resalta que son las niñas con inteligencia superior las que muestran una mejor adaptación social en estas edades. En contraposición a este planteamiento, se encuentran Fernando y Pinto (1989), quienes plantean que los niños superdotados presentan problemas en la adaptación social, pero que estas inadaptaciones están relacionadas con el CI de estos niños, estos autores exponen que mientras más elevado sea, mayor riesgo de desajuste social existirá.

Por otro lado, se encuentran los autores que exponen que no existen diferencias significativas entre la adaptación social de un niño con inteligencia superior y otro con inteligencia promedio. Entre ellos, se encuentra Coriat (1990), quien señala que un nivel intelectual alto se relaciona con una buena adaptación, ya que estos niños se podrían caracterizar por ser personas maduras, y por esta razón, mantendrían una buena relación con las demás personas.

García y Abaurrea (1998), plantean que existen diversos resultados de estudios que resultan ser ambiguos y contradictorios, y por este motivo, no se podría concluir que hay una relación entre las capacidades intelectuales y la adaptación social, debido a que estos estudios no están compuestos por un grupo homogéneo. En este sentido, estos autores plantean que son numerosos y variados los factores que influyen en el desarrollo del ajuste psicosocial, por ende, una persona superdotada no tiene por qué ser un individuo especial con desajustes emocionales y dificultades en la adaptación social.

II.3 Bullying

II.3.1 Definición y características del Bullying.

Olweus (s.f.) afirma que el bullying o acoso escolar es un fenómeno antiguo que aún, cuando muchas personas están familiarizadas con el problema no empieza su estudio formal sino hasta la década de los 70. El acoso escolar se presenta cuando un estudiante se encuentra expuesto repetidamente a acciones negativas que provienen de uno o más estudiantes, siendo esta acción negativa cuando alguien inflige intencionadamente malestar a otra persona. Estas acciones pueden ejecutarse mediante contacto físico, de forma verbal u otros gestos insultantes o muecas que implican la exclusión de un individuo del grupo. En ese sentido para hablar técnicamente del bullying es necesaria la presencia de una relación asimétrica, bien sea en cuanto a poder o fuerza, puesto que el estudiante que está expuesto a estas acciones negativas tiene gran dificultad para defenderse.

Ortega et al. (2001) plantean que el maltrato entre iguales se basa en la práctica agresiva física, psicológica o social por la que una persona o un grupo de ellas actúan en contra de otra persona o grupo valiéndose de su posición ventajosa a nivel físico, psicológico o social.

Por otra parte, Ortelli (2012) enfatiza que el acoso, hostigamiento escolar o bullying como es conocido el término en inglés se caracteriza por intimidar a la víctima de forma reiterada, implicando un abuso de poder dado que el agresor es más fuerte en términos reales, o según la percepción de la víctima, de manera tal que esta última está expuesta física y emocionalmente ante el maltratador.

Por lo anteriormente expuesto se hace frecuente la formación de secuelas psicológicas, incluyendo pensamientos suicidas que por lo general hacen que la persona o el niño maltratado “viva aterrorizado con la idea de asistir a la escuela y que se muestre muy nervioso, triste y solitario en su vida cotidiana.” (Ortelli, 2012, p.1).

Piñuel y Oñate (s.f. Citado en Ortelli, 2012) describen 7 tipos de acoso escolar de la siguiente manera:

1. Bloqueo Social: en donde consideran aquellas acciones que buscan bloquear socialmente a la víctima aislándola, y marginándola, como por ejemplo cuando le prohíben participar en juegos grupales, comunicarse con otros o que otros le hablen.
2. Hostigamiento: definido como aquellas conductas en las que se hostiga y acosa psicológicamente a la víctima manifestando desprecio, falta de respeto y consideración por la dignidad del acosado. Algunos ejemplos de estas conductas son el desprecio, la ridiculización y la burla.
3. Manipulación Social: se refiere a las conductas que pretenden distorsionar la imagen social del niño, presentándola de forma negativa utilizando todo lo que éste dice o hace para inducir el rechazo de los otros.

4. Coacción: son conductas en las que el o los agresores, pretenden que el niño realice acciones contra su voluntad, ejerciendo un dominio y sometimiento sobre la voluntad de la víctima. En este caso, el niño con frecuencia sufre de vejaciones y abusos, incluso sexuales, que no son deseos pero que éste debe silenciar por miedo a las represalias, bien sean en su contra o contra otros que sean de su estima o interés.
5. Exclusión Social: el centro de estas conductas tienen como base el “tú no”, buscando excluir de la participación social a la víctima. Con frecuencia se produce un vacío social en el entorno del niño, al ser tratado como si no existiera, aislarlo, impedir su participación en juegos e incluso su expresión.
6. Intimidación: en este caso se refiere a las conductas que amedrentan o consumen emocionalmente al niño a través de acciones que lo intimidan, buscando inducirle miedo.
7. Amenaza a la Integridad: constituyen amenazas contra la integridad física del niño, e incluso de su familia a través de la extorsión.

II.3.2 Bullying en Venezuela.

En el portal Aldeas Infantiles SOS Venezuela, Trapani (s.f.) afirma que el bullying es un fenómeno social que cada día es más evidente en las escuelas venezolanas, siendo causado por una asimetría de poder y dominio. Afirma también que es una forma de violencia que no solo se da en la escuela, sino que aparece en cualquier ámbito de socialización en donde haya niños, como por ejemplo en grupos deportivos o culturales.

Aunque en opinión de este autor en el país no existen datos oficiales sobre el acoso escolar, en el 2008 en un análisis cualitativo de 300 estudiantes realizado por Cecodap se constató que el 40% de los

encuestados tenía conocimiento de la ocurrencia de estos hechos en sus salones de clases.

Para Pérez (s.f. Citado en Marín, s.f.) quien es coordinador de la Unidad Técnica Especializada para la Atención Integral de Niñas, Niños y Adolescentes adscrita a la Dirección de Protección Integral de la Familia del Ministerio Público el maltrato puede alterar al niño de forma leve, moderada o grave. A partir de esto plantea que muchas veces los niños deben ser colocados en psicoterapia, y que uno de los factores que más se trabaja es la comunicación, dado que en la situación de acoso suelen ser amenazados para que no divulguen la situación lo que emocionalmente, se manifiesta con depresión, angustia, deserción y ausentismo escolar. Así mismo Marín (s.f.) señala que en estudios realizados en los municipios Libertador y Sucre entre los años 2008 y 2009, los estudiantes reportaron en orden de frecuencia las agresiones verbales (88%), físicas (79%), abuso de poder (24%) y abuso sexual (5%), como las conductas violentas más comunes en los colegios.

En opinión de Meza, Miranda, Tejera, Tejera y Toloza (2015), hay pocas publicaciones nacionales sobre investigaciones en este contexto, sin embargo según datos aportados por el Ministerio del Poder Popular para las Relaciones de Interior y Justicia en el año 2009 en comparación con el 2008 la violencia escolar aumentó en un 25%. Para el año 2011 en la ciudad de Maracay a consecuencia de este fenómeno dos jóvenes de educación diversificada murieron, a raíz de la rivalidad entre grupos. De esta manera Meza et al. (2015) plantean que en un principio la violencia escolar se presentaba como actos vandálicos leves consistentes en vidrios rotos o paredes pintadas, sin embargo el fenómeno ha evolucionado de manera tal que los patrones de conducta tienden a ser más graves, teniendo relación con la violencia física y verbal no solo hacia los mismos compañeros sino hacia los profesores también.

II.3.3 Bullying en niños con inteligencia superior.

De acuerdo a las investigaciones realizadas por el Centro de Investigación para el Desarrollo Organizacional y Humano (CIDOH) en México, Pesci (2015) plantea que en este centro se han atendido casos en los que niños y adolescentes han sido etiquetados por sus compañeros de clase como locos y raros dados sus intereses y comportamiento personal, razón por la que no fueron aceptados ni integrados en grupos, equipos y juegos sin contar el hecho de haber sido insultados y acosados por su manera diferente de ser. No solo ha habido evidencia del etiquetaje puesto por sus compañeros, sino que también sus profesores los han tachado de problemáticos y distraídos siendo con frecuencia exhibidos e insultados en sus clases. Tal ha sido el fenómeno, que en el área psicológica de las escuelas han sido diagnosticados con Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), recomendándole a menudo a los padres cambiar a los alumnos a grupos de enseñanza especial, en donde funciona la enseñanza para individuos con un rendimiento por debajo de lo esperado o con problemas de aprendizaje, además de medicación. Su forma diferente de aprender y de percibir la realidad, la facilidad que tienen para aprender (por lo que con frecuencia se aburren o distraen con tareas monótonas), su capacidad para enfocarse en múltiples cosas a la vez y finalmente sus intereses distintos a los del resto traen como consecuencia la necesidad de realizar un trabajo con ellos, tomando en consideración que el bullying se presenta como un eje central en el trato que les dan sus compañeros, haciéndolos de esta forma víctimas del acoso o violencia escolar.

Entre los diversos elementos que caracterizan a los niños sobredotados, Pesci (2015) hace especial énfasis en dos aspectos, el social en donde estos niños desde temprana edad suelen jugar solos dado que a los niños de su edad no les interesa lo que a ellos (prefiriendo entonces la compañía de personas mayores); y el afectivo, teniendo con frecuencia interés sobre temas filosóficos y morales. En este sentido "...una habilidad

excepcional puede significar un procesamiento ágil de información y un impresionante logro académico, pero también puede significar marginación social en algunas etapas del desarrollo y en algunas situaciones y contextos” (Pesci, 2015, p.121), es por ello que esta diferencia de talento y habilidad puede implicar que el individuo sea vulnerable al bullying.

Peterson y Ray (2006, citado en Pesci, 2015) indican que la diferencia relacionada a la sobredotación está ligada a la vulnerabilidad para ser víctima de bullying, sufriendo mucha angustia así como pensamientos violentos en respuesta al bullying aunque no lleguen a ser manifestados físicamente. De igual forma dicha vulnerabilidad puede expresarse como tristeza, depresión y ansiedad en el entorno escolar. Los mismos autores afirman que la respuestas de estos individuos ante el bullying suele ser duradera e intensa, concluyendo en interiorizaciones de culpa, un alto nivel de perfeccionismo para así evitar errores, un bajo nivel o nula autoconfianza, y el uso de una gran cantidad de energía destinada para hacerle frente al bullying, generando así estrés, impotencia y falta de control.

Pesci (2015) afirma que la mayoría de los niños sobre-dotados no están acostumbrados ni preparados para la agresión. Las bromas hechas sobre su apariencia, inteligencia o calificaciones podrían estar exacerbadas por la sensibilidad que tienen con los temas asociados a la moral y la justicia. Para ellos el bullying no es como debe ser la relación escolar, pues es contradictorio que los logros académicos sean valorados por los adultos y por los mismos sobre-dotados, mientras que en el resto de la cultura escolar no. Este alto sentido de moralidad pareciera ser un factor clave en la comprensión de la dificultad de adaptación de estos niños en un entorno escolar promedio.

II.4 Antecedentes empíricos.

A continuación de acuerdo con el fin de este proyecto, se presentan algunas investigaciones tanto internacionales como nacionales que se destacan como antecedentes que permitieron establecer objetivos y guiar este trabajo.

Así se tiene, según un estudio de carácter cualitativo llevado a cabo en el año 2002 por López, Bralic y Arancibia, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, se buscó conocer las representaciones sociales de potenciales usuarios del Programa PENTA-UC, un programa educacional de enriquecimiento extracurricular dirigido a niños y jóvenes con talento académico, en cuanto a la temática y sus expectativas e intereses respecto al programa. Para tal estudio se realizaron 43 grupos focales con un total de 400 estudiantes identificados como potenciales talentos académicos, sus padres, profesores y directores, en 11 establecimientos educativos municipales de las comunas de La Florida y Puente Alto en Santiago de Chile. Los resultados de esta investigación permitieron a los investigadores el acceso a sus representaciones respecto a las características de niños y jóvenes con talento académico y a los temores y expectativas en torno a su educación. Los datos fueron contrastados con literatura existente sobre el tema y se encontraron similitudes entre definiciones teóricas y representaciones sociales, así como en cuanto a los principales mitos y estereotipos respecto a programas educativos que desarrollan el talento académico de niños y jóvenes. (López, Bralic y Arancibia, 2002).

En un estudio longitudinal de tres décadas, llevado a cabo en el Reino Unido, a partir del año 1974 por Joan Freeman y que culminó en el año 2006, se planteó como objetivo principal determinar si existía alguna diferencia entre los niños superdotados que han sido catalogados como tales y los que no. Para llevar a cabo tal estudio se emparejó para su comparación a niños catalogados como superdotados con niños de otros dos grupos

dentro de la misma clase en su colegio. Los otros dos grupos estaban formados por niños que a pesar de poseer las mismas capacidades no habían sido catalogados como superdotados y el otro estuvo formado por niños con capacidades aleatorias. La muestra total fue de 210 niños con edades comprendidas entre 5 y 14 años. Para la evaluación se utilizaron tanto pruebas como entrevistas en profundidad a los niños, los padres y los profesores. Para llevar a cabo el estudio se utilizó la prueba de Stanford-Binet, con la cual se evaluó material aprendido, conocimiento de vocabulario, matemático y moralidad; las pruebas de personalidad de Cattell, las Guías para la Modificación de la Conducta de Scott, con la que se buscaba evaluar el comportamiento en el colegio; y pruebas de música y arte especialmente diseñadas para esta investigación. (Freeman, 2006).

Como resultado se obtuvo que de los dos grupos de niños de altas capacidades, los niños considerados como superdotados tenían muchos más problemas emocionales que los niños no considerados como tales. Después de tres décadas se observó que el hecho de haber sido superdotado en la etapa escolar, no siempre conllevó a tener un éxito extraordinario en la edad adulta, y que aspectos como el trabajo duro, el apoyo emocional y una actitud positiva constituyen mejores factores predictivos del éxito.

En una tesis doctoral de la Universidad de Granada en España, realizada por García (2007) se buscó comprobar si la evaluación del potencial de aprendizaje, como estrategia evaluativa, identifica mejor a los niños considerados como superdotados, que los tests de CI, como un paso previo para establecer un sistema de detección de las altas capacidades más independiente de variables socioculturales que los tests de inteligencia tradicionales.

En el estudio participaron un total de 127 niños y niñas, clasificados en 63 niños superdotados y 64 niños con un nivel de inteligencia promedio.

Para tal estudio se consideraron como niños superdotados a todos aquellos que puntuaron por encima de 136 en la prueba de inteligencia empleada: K-bit, mientras que los niños considerados con inteligencia media fueron aquellos con una puntuación entre 90 y 120 en dicha prueba. En general, la edad establecida fue de 6 a 11 años con niños exclusivamente de nacionalidad española. De todos ellos, 75 pertenecieron al sexo masculino y 52 al femenino. El diseño seguido en el estudio fue un diseño cuasi-experimental con dos grupos establecidos según el CI: superdotados y no superdotados; y correlacional predictivo. La variable independiente de estudio fue la Inteligencia y las variables dependientes fueron todas las medidas pre-test y de ganancia de los test de potencial de aprendizaje, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. (García, 2007).

Los instrumentos utilizados fueron: entrevista personal a los padres; Escala de Evaluación de Superdotados GATES de Gilliam, Carpenter y Christensen, 2000; Test breve de Inteligencia K-bit; Test breve de Inteligencia Kaufman; Test de Evaluación del Potencial de Aprendizaje EPA III; Test de Posiciones; Test del organizador, adaptado del LPAD, de Feurteim y col. 1979; Test de Reducción Funcional, adaptado del LPAD, de Feurteim y col. 1979; Torres de Hanoi, adaptado del LPAD, de Feurteim y col. 1979; Test de Diseño de Patrones, adaptado del LPAD, de Feurteim y col. 1979; Tarea experimental de memoria de trabajo de Oakhill y Col, 1988; y Stroop, Test de Colores y Palabras.

Gracias a las pruebas realizadas la autora obtuvo como resultado que los niños superdotados no sólo tienen un alto nivel de inteligencia sino que, además, su potencial de aprendizaje también es significativamente más alto que el de los niños con inteligencia normal. Además se llegó a corroborar, mediante el estudio, que los niños superdotados son buenos en todas o la mayoría de las áreas a las que se enfrentan y no en uno o algunos dominios. Con esta investigación la autora pudo demostrar que las pruebas de potencial de aprendizaje son índices fiables al momento de clasificar a los

sujetos como superdotados y no superdotados, y además, son técnicas valiosas que permiten predecir la ejecución de un niño en una prueba de inteligencia y aportan más información sobre aspectos como el proceso de aprendizaje de un niño, por lo cual los autores llegaron a la conclusión de que las pruebas de potencial de aprendizaje son técnicas mucho más valiosas y completas que las pruebas de inteligencia. (García, 2007).

De igual forma, en una investigación realizada en la Universidad de Azuay por María Moreno, en Ecuador en el 2005, que llevó por título “el niño superdotado: estrategias para favorecer la adaptación social”, tuvo por objetivo general proporcionar a los niños la oportunidad de relacionarse con otros de su nivel intelectual y edad cronológica evitando que se sientan aislados. En este estudio se realizó una investigación exhaustiva sobre las diferentes teorías sobre superdotación, como también las mejores formas de lograr una adaptación efectiva de estos niños en su entorno. Se pudo concluir que existen estrategias claves que promueven una intervención a tiempo y adecuada en estos niños con CI superior, observando que presentan un desajuste social desde edades tempranas y como consecuencia tienen dificultad en el ámbito social. (Moreno, 2005)

En cuanto al bullying, a nivel mundial es un fenómeno que aparece cada vez con más frecuencia, generando un alto impacto en la sociedad y extendiéndose a una velocidad increíblemente rápida. En los inicios de su estudio en los años 80 apenas se sumaban entre agresores y víctimas un total de 15% de jóvenes estudiantes europeos, pero este número ha ido en crecimiento, pues para el 2003 el Observatorio Europeo de Violencia Escolar reportó que el 43% de los estudiantes estaban implicados en peleas asociadas al bullying o acoso escolar (Rojas, 2010).

Por su parte un estudio realizado en Bogotá en 2006, un 34% de niños entre 8 y 17 años reportaron ser víctimas de agresiones, sin embargo se estima que el porcentaje de niños, niñas y adolescentes que han sido

víctimas de bullying en América Latina y el Caribe está entre 50% y 70% de la población estudiantil (Eljach, 2010).

Por otro lado, a nivel nacional, en una tesis a nivel de pregrado realizada por Marín y Hellmund (2014) en la Universidad Metropolitana de Caracas se buscó 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 encontraba entre 90 y 110. El estudio realizado se hizo a nivel comparativo, fue de tipo transversal y el diseño utilizado fue no experimental. Las autoras trabajaron con niños y adolescentes entre 12 y 20 años de edad, en los cuales 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. La muestra estuvo conformada por 30 sujetos de ambos sexos, 15 de los cuales cumplían con la condición de tener un coeficiente intelectual promedio, mientras que los 15 restantes eran considerados con un coeficiente intelectual superior. Para seleccionar la muestra se contó con una población de 500 niños y adolescentes aspirantes a pertenecer al Proyecto Órbita CI-130 de la Fundación Motores por la Paz, de los cuales 136 cumplían con el perfil para pertenecer al proyecto, pero solo 30 de este grupo podía conformar la muestra. El muestreo utilizado para la investigación fue de tipo no probabilístico, intencional, ya que se seleccionó a los sujetos con base en un criterio preestablecido por las autoras, de acuerdo al coeficiente intelectual que poseían los sujetos. Las variables independientes de la investigación fueron Inteligencia, Inteligencia Emocional y Autoestima; mientras que las variables dependientes fueron el coeficiente intelectual de los participantes y la edad de los mismos. (Marín y Hellmund, 2014)

Los resultados arrojaron que los niños y adolescentes con un CI promedio, y aquellos con un CI superior no se diferencian en relación a las variables de estudio. En cuanto a la variable de inteligencia emocional se obtuvo que no existía una variación estadísticamente significativa entre las personas con C.I. mayor a 120 y las de coeficiente intelectual promedio con respecto a la percepción de las emociones. Por otro lado, en cuanto a la autoestima, se obtuvo como resultado que no existían diferencias significativas en este aspecto entre los dos grupos, ya que ambos estuvieron ubicados en la categoría de “Alta Autoestima” en la escala de autoestima de Rosenberg.

Con base a los resultados anteriores las autoras pudieron concluir que tanto los niños y adolescentes con un coeficiente intelectual superior, como aquellos considerados como promedio, poseen adecuada inteligencia emocional como alta autoestima.

Otro trabajo de investigación a nivel de pregrado, llevado a cabo por Orizondo y Zapata (2010) en la Universidad Metropolitana, buscó describir el acoso y violencia escolar (Bullying) en jóvenes de tres instituciones educativas, con edades comprendidas entre los 11 y 15 años. La investigación fue de carácter descriptivo, con un diseño no experimental y transversal. La recolección de datos se realizó con el instrumento AVE “Acoso y Violencia Escolar”. Esta investigación obtuvo como resultados que ubican al 56% de la muestra con la presencia de algún tipo de acoso, frente a un 46% que no. Estos resultados apuntan a una presencia de violencia y acoso mayor en los varones que en las mujeres, mostrando una preferencia por la violencia y el acoso dirigido hacia el mismo sexo (mujer-mujer; varón-varón). A modo general, el estudio arrojó que el 54% de los estudiantes entre 11 y 15 años de 3 colegios sólo de la ciudad capital Caracas, sufrían de bullying. Es importante resaltar que todo lo anteriormente dicho proviene de estudios realizados con poblaciones de niños con inteligencia promedio,

lo cual nos lleva a pensar si este porcentaje tan alto de niños “normales” sufre de bullying, ¿Cuál será la cifra para niños con inteligencia superior?

En este sentido, este trabajo de investigación sirvió de base para fundamentar teóricamente los aspectos sobre el bullying.

Más recientemente Brito y Mendoza (2016) en su trabajo de grado de alcance descriptivo-comparativo, trabajaron con el Autoconcepto y los Indicadores Emocionales del Dibujo de la Figura Humana de los niños con Inteligencia Muy Superior mayor a 130 pertenecientes al proyecto Órbita CI-130 y los niños con Inteligencia Promedio entre 85 y 115. Siendo un estudio transversal no experimental, y utilizando el Test de Matrices Progresivas de Raven y la Escala Wechsler de Inteligencia para niños (Wisc-IV) para medir el nivel de CI; la Escala de Concepto de sí mismo adaptada por Cano (1998) para medir el autoconcepto; y el Dibujo de la Figura Humana de Elizabeth Koppitz como prueba proyectiva, las autoras obtuvieron como resultados que los niños con inteligencia muy superior tienen un autoconcepto alto (según la escala de autoconcepto) al igual que los niños con inteligencia promedio, sin embargo, al evaluar los indicadores emocionales se obtuvo que los niños del primer grupo (con inteligencia muy superior) tienen un nivel de madurez emocional considerablemente por debajo del nivel de madurez cognitivo, lo cual hace que su proceso de integración en la escuela sea un tanto difícil y que por lo tanto, su autoconcepto no sea tan elevado como lo reportado en la escala de esta variable. En cuanto a los resultados del segundo grupo (niños con CI promedio), éstos fueron más congruentes, pudiendo decir que estos niños en efecto se sitúan en un nivel que estipula su autoconcepto como medio-alto. A nivel comparativo, Brito y Mendoza (2016) concluyeron que no existen diferencias estadísticamente significativas al evaluar el autoconcepto global, sin embargo en el caso específico del autoconcepto social, aunque los niños con inteligencia muy superior resultaron tener mejor adaptabilidad que los niños con inteligencia promedio, al tomar en cuenta los indicadores emocionales no se confirman estos resultados, pues se

evidencia en sus producciones una inmadurez emocional, altos niveles de angustia, inseguridad y retraimiento como factores más comunes en el estudio. De esta forma las autoras encontraron que los niños con CI superior por lo general tienen dificultades a nivel emocional, con lo que sugieren el trabajo psicoterapéutico orientado entre otras áreas, a la adaptación social sin necesidad de tener que esconder sus habilidades y talentos.

De esta manera, los antecedentes antes mencionados, ayudaron en la investigación, dando aportes teóricos relacionados con las definiciones de inteligencia superior y características. Así como también sobre las características del bullying y la adaptabilidad.

CAPÍTULO III: MÉTODO

III.1 Tipo y Diseño de Investigación

Kerlinger y Lee (2002) hacen una distinción básica entre investigación experimental y no experimental: el control. En una investigación experimental, los investigadores tienen un control manipulativo; es decir, manipulan al menos una de sus variables de estudio, la independiente. Cuando la investigación es no experimental, no existe la posibilidad de tener control alguno sobre la variable independiente, por el contrario se toman las cosas tal como son y se intenta comprenderlas. Partiendo de este supuesto, esta investigación se caracterizó por ser no experimental, ya que no se pretendió manipular dicha variable y adicionalmente, no hubo asignación de los individuos de forma aleatoria. En este sentido, estos autores plantean la autoselección, la cual “ocurre cuando los miembros de los grupos estudiados están en los grupos, en parte, porque poseen rasgos o características diferentes” (p.506). Este tipo de selección, específicamente para este caso de grupos comparativos, se dio cuando se eligieron los participantes porque pertenecían a un grupo o a otro, es decir, porque tenían CI superior promedio.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) afirman que las investigaciones realizadas en un campo de conocimiento específico pueden incluir en las distintas etapas de su desarrollo; distintos niveles de investigación. Por lo general los estudios exploratorios anteceden a los descriptivos, éstos a su vez fundamentan las investigaciones correlacionales y éstas, dan información para realizar estudios explicativos. La investigación tuvo un alcance descriptivo-comparativo, dado que la intención en primer lugar fue describir la adaptabilidad social así como el bullying en los mencionados grupos de niños por separado, para luego establecer

semejanzas y diferencias, y poder comparar ambos procesos en estos niños.

En cuanto al diseño de la investigación fue de tipo transversal, puesto que de acuerdo a lo planteado por estos autores los datos fueron recolectados en un momento único en el tiempo, es decir, para el grupo con CI superior se acudió a la institución y se aplicaron los instrumentos una vez a cada individuo, mientras que para el grupo con CI promedio los niños asistieron masivamente a una localidad en Guatire, aplicándose igualmente cada instrumento una vez a cada uno, y luego se analizaron los resultados obtenidos.

III.2 Población y muestra

En este estudio, se trabajó con una población de 20 niños en edad escolar de 9 a 12 años; 10 de ellos con inteligencia superior que se encuentran dentro del proyecto Órbita CI-130 de la Fundación Motores por la Paz; y los otros 10 con inteligencia promedio pertenecientes a diversas instituciones educativas de la zona de Guatire, Edo. Miranda, siendo así la selección de todos los individuos por conveniencia.

En relación a la muestra, esta es definida según Hernández et al (2006) como “un tipo de muestra cuya selección no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores”. (p.241)

El muestreo que se llevó a cabo fue no probabilístico intencional, en este sentido, según Shaughnessy, Zechmeister y Zechmeister, (2007), es así, debido a que los individuos se seleccionaron según un criterio relacionado a su coeficiente intelectual. De este modo dadas las características particulares relacionadas al CI, se tuvo un total de 20 individuos como elegibles, siendo 10 niños del primer grupo con CI igual o

superior a 120, y otros 10 como segundo grupo con un CI promedio de entre 90 y 110.

III.3 Descripción de las variables

III.3.1 Inteligencia Superior

III.3.1.1 Definición constitutiva

La inteligencia superior, es una de las variables a estudiar en esta investigación, siendo esta una variable independiente. Marland (1972), define a la inteligencia superior como un potencial del individuo para lograr un alto nivel de desempeño en habilidades y aptitudes solas o combinadas, habilidades intelectuales generales, una aptitud académica específica, un pensamiento creativo-productivo, habilidades de liderazgo, una aptitud para las artes visuales y de ejecución y habilidad psico-motoras.

III.3.1.2 Definición operacional

La variable de inteligencia se define operacionalmente a través de los percentiles obtenidos en el Test de Matrices Progresivas de Raven, el cual se trata de un test no verbal, donde la persona debe describir las piezas faltantes de una serie de láminas pre-impresas. En este sentido, se pretende que la persona utilice habilidades perceptuales, de observación y razonamiento analógico para deducir el faltante en la matriz. En otras palabras, este instrumento se encarga de medir la capacidad intelectual, para medir formas y razonar por analogía.

El test está compuesto por 36 problemas repartidos en 3 series (A, Ab, B) de doce elementos cada uno.

III.3.2 Adaptabilidad Social

III.3.2.1 Definición constitutiva

Adaptabilidad social es la segunda variable a estudiar, la cual es una variable dependiente. En este sentido, Hernández-Guanir (2015), define a la adaptación la capacidad para modificar la conducta en respuesta a las exigencias del ambiente, en función a las cuatro áreas correspondientes a los ámbitos más importantes de la vida del ser humano, como lo son las áreas personal, escolar, social y familiar.

III.3.2.2 Definición operacional

La variable de adaptabilidad social, se mide operacionalmente a través de los puntajes obtenidos en test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) de Hernández-Guanir (2015) el cual evalúa la inadaptación general, inadaptación personal, inadaptación escolar, inadaptación social, insatisfacción familiar, insatisfacción con los hermanos, educación adecuada del padre, educación adecuada de la madre, discrepancia educativa, pro-imagen y contradicciones.

III.3.3 Bullying

III.3.3.1 Definición constitutiva

Esta es la tercera variable a estudiar, destacándose también que es una variable dependiente. Piñuel y Oñate (2006) definen el acoso escolar, popularmente conocido como bullying como la falta de respeto al niño y a su derecho de gozar un entorno escolar libre de violencia y hostigamiento.

III.3.3.2 Definición operacional

La variable Bullying se mide operacionalmente por el test de Acoso y Violencia Escolar (AVE) de Piñuel y Oñate (2006), un cuestionario de 94 ítems, el cual evalúa la intensidad del acoso, conductas como hostigamiento, intimidación, amenazas a la integridad, coacciones y bloqueo social, posibles daños en el área emocional y afectiva y la tendencia del niño a contradecirse en las preguntas.

III.3.4 Variables controladas

En la investigación se controlaron algunas variables que pudieron afectar el estudio. En este caso, la edad fue controlada, debido a que se seleccionaron niños y niñas con edades comprendidas entre 9 y 12 años. Asimismo, también se controló la variable Coeficiente Intelectual, para poder categorizar los dos grupos comparados.

III.4 Instrumento/Técnica de Recolección de datos

Para la recolección de datos, se hizo uso de dos test para medir cada una de las variables dependientes, a saber: el test de Acoso y Violencia Escolar (AVE) de Piñuel y Oñate (2006), y el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) de Hernández-Guanir (2015).

En relación a la variable independiente (inteligencia), cabe mencionar que en primer lugar se trabajó con niños que forman parte del Proyecto Órbita CI-130, los cuales ya habían sido evaluados con la Escala de inteligencia de Wechsler para niños -IV (WISC-IV) y el Test de Matrices Progresivas de Raven, y ubicados dentro de la categoría inteligencia superior, por lo cual no fue necesaria una nueva aplicación de las pruebas. Por su parte el grupo de niños con CI promedio, al no haber sido evaluados

en ninguna ocasión, se les aplicó el Raven, para corroborar si efectivamente su coeficiente intelectual se encontraba dentro del rango necesitado. En este sentido cabe acotar que el punto de comparación en cuanto a inteligencia de ambos grupos, se fundamenta en los resultados obtenidos en el Raven.

III. 4.1 Test de Matrices Progresivas de Raven

El Test de Matrices Progresivas de Raven es un instrumento que mide la inteligencia a través de la capacidad para comparar formas y razonar por analogía independientemente de los conocimientos adquiridos. Existen tres versiones que se aplican según la edad del individuo, a saber: la Escala General (para individuos entre 12 y 65 años), la Escala Coloreada (para niños en 4 y 11 años), y la Escala Avanzada (para individuos de 13 años en adelante con capacidades superiores). Según las puntuaciones obtenidas, se clasifican a los evaluados en las siguientes categorías:

Rango 1: Intelectualmente Superior (\geq Percentil 95)

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

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

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

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

Según la muestra de estudio utilizada en esta investigación, se utilizó la Escala Coloreada para los niños entre 9 y 11 años; y la Escala General para quienes tienen 12 años. La escala coloreada se compone de 36 problemas, distribuidos en tres series (A, Ab y B) de 12 problemas cada una. Los datos arrojados por el test son en percentiles, por lo que a continuación se muestra la conversión de dichos percentiles a CI planteada por Alfalva (2013):

Percentil	Coefficiente Intelectual	Rango
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

En cuanto a la validez y confiabilidad de esta escala, tiene para consistencia interna un coeficiente de 0,89, y en división por mitades un total de 0,88.

La Escala General es una colección encuadernada de láminas en blanco y negro. Contiene 60 problemas distribuidos en cinco series (A, B, C, D y E) de 12 elementos cada una. Al igual que en la escala anterior, la validez y confiabilidad en este caso tienen en consistencia interna un coeficiente de 0,70, y en división de mitades un total de 0,71.

III.4.2 Test Auto-evaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)

El TAMAI evalúa el grado de adaptación y distingue en sus aspectos clásicos, unos sub-factores que asociados entre sí forman clusters que permiten determinar el origen de la inadaptación. Adicionalmente evalúa las actitudes educadoras de los padres. Las áreas que evalúa este instrumento son:

Inadaptación general; que se encuentra representada por la suma de las puntuaciones obtenidas en las sub-escalas que componen el test, estas

son: inadaptación personal, que mide el desajuste que las personas tienen consigo mismas y la dificultad para aceptar la realidad tal como es. Inadaptación escolar, que se encarga de medir la insatisfacción y el comportamiento inadecuado en función a la realidad escolar. La inadaptación social, que significa el grado de incapacidad o de problemas en cuanto a la relación social. Insatisfacción familiar, insatisfacción con los hermanos, educación adecuada del padre, educación adecuada de la madre, discrepancia educativa, pro-imagen y contradicciones; además de complementar dichas áreas con sub-escalas específicas referentes a infravaloración, regresión, indisciplina, conflicto con las normas, desconfianza social, relaciones con los padres, insatisfacción con el ambiente familiar, hipo-motivación, somatización, depresión, timidez, introversión, educación adecuada del padre y/o de la madre entre otras. La confiabilidad de este test es de 0.92 obtenido por Alfa de Cronbach 0.87 obtenido por partición por mitades.

III.4.3 Test de Acoso y Violencia Escolar (AVE)

Este instrumento ha sido utilizado para prevenir, identificar, tratar y diagnosticar el acoso escolar o bullying; a través de un cuestionario de auto-informe de 94 ítems, dando como resultado un total de 22 indicadores: 1 índice global que refiere el acoso y su intensidad; 8 indicadores del acoso y la violencia escolar referidos a conductas como hostigamiento, intimidación, amenazas a la integridad, coacciones y bloqueo social entre otras; 4 factores globales de acoso en los que se incluye hostigamiento, intimidación, exclusión y agresiones; 8 escalas clínicas como complemento de la evaluación midiendo y diagnosticando posibles daños en el área emocional y afectiva; y finalmente 1 escala de contradicciones que mide la tendencia del niño a contradecirse en las preguntas.

En cuanto a la confiabilidad de este test, fue calculada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo para el índice global de acoso un total de 0,95 lo cual indica una consistencia interna muy elevada.

III.5 Procedimiento de aplicación

Como se ha dicho en ocasiones anteriores, se debe aclarar en primer lugar que la factibilidad del estudio, para el caso del trabajo con niños con CI superior, viene dada por el trabajo que tanto las investigadoras como la Licenciada Patricia Zavarce, tutora de esta trabajo de investigación, han venido desempeñando como evaluadoras y como Coordinadora del Departamento de Evaluación respectivamente dentro del Proyecto Órbita CI-130. En ese sentido, el trabajo en el proyecto ha permitido mantener un contacto directo y constante con el presidente del mismo, quien al saber el propósito de la investigación así como sus objetivos e hipótesis, se mostró interesado, dando su aprobación para tener acceso a los niños pertenecientes a Órbita CI-130. A partir de allí, se procedió a contactar a los padres de los niños que cumplían el criterio de la edad de la muestra, para saber su interés en que sus hijos formaran parte del estudio, y obtener igualmente su autorización. Una vez obtenidas las autorizaciones requeridas, se conversó con cada niño, para saber igualmente su interés en participar en el estudio, considerando la evaluación previa que tuvieron en el proyecto y trabajando solo con aquellos que poseyeran un CI igual o superior a 120.

Conocidos los integrantes de este primer grupo, se aplicaron los tests elegidos para la investigación, es decir, el TAMAI para evaluar adaptabilidad social, y AVE para medir el acoso escolar o bullying. Por su parte en el caso de los niños con CI promedio, dada la accesibilidad que las evaluadoras tenían en diversos colegios de la localidad de Guatire, se procedió a comunicar a los padres y representantes de estos niños la intención de la

investigación así como los objetivos e hipótesis planteadas, quienes se mostraron interesados no solo por las mediciones inherentes al estudio sino también, por la medición del coeficiente intelectual que se debía realizar para dar certeza de que el CI de sus hijos, correspondía al necesitado en este grupo de la muestra, y dieron su autorización para el trabajo con los niños. De igual manera al conversar con éstos últimos, se mostraron interesados ante la evaluación, participando activamente y de forma voluntaria. Teniendo todos los permisos necesarios para este grupo, se procedió en primer lugar a aplicar el Raven para saber si en efecto su coeficiente intelectual se encontraba dentro del rango promedio necesario para este grupo, y luego el TAMAI y el AVE para medir las variables de interés en este estudio.

Una vez obtenidos los resultados, se procedió a realizar una base de datos en el programa estadístico Excel, vaciando datos sociodemográficos, así como los resultados de cada niño en cada prueba. Habiendo ordenado todos los datos, se procedió a realizar el análisis descriptivo univariante (tanto en Excel como en SPSS), describiendo para cada grupo por separado, así como para ambos en conjunto, las medidas de tendencia central y dispersión. Seguidamente se realizó el análisis comparativo (en SPSS), utilizando los estadísticos comparativos que permitieron establecer las semejanzas y diferencias entre los grupos que conformaron la muestra de estudio.

III.6 Técnica de Análisis de datos

III.6.1 Análisis Descriptivo

Para el análisis de los datos, específicamente para el aspecto descriptivo, se utilizó el análisis univariante, tomando en cuenta para ello medidas de tendencia central, así como dispersión, asimetría y curtosis, calculadas en los programas estadísticos Excel y SPSS.

III.6.2 Análisis Comparativo

Para poder realizar la comparación entre grupos, se utilizó como estadístico de contraste la Prueba T de Student, ya que ésta permite comparar la diferencia entre dos medias de muestras independientes, específicamente cuando se trabaja con muestras reducidas ($N < 30$) como lo fue en este caso, calculada en el programa estadístico SPSS.

III.7 Consideraciones Éticas

Para llevar a cabo la investigación fue pertinente tomar en cuenta ciertos aspectos fundamentales referidos a los deberes éticos en el área de la investigación. De acuerdo a la última edición del Código de Ética Profesional del Psicólogo de la Federación de Psicólogos de Venezuela (1981).

Fue necesario que al momento de llevar a cabo una investigación se considerará obtener la aprobación previa, por escrito, de las personas de investigación o de su representante, en el caso de que sea un menor de edad, éste debe expresar su aprobación de participar en la misma y tiene absoluta libertad de retirarse si así lo desea. (Art. 57). En este sentido, se conversó con los padres de los niños que formarían parte de la muestra de investigación, quienes dieron su consentimiento para proceder con la evaluación. De igual forma, los coordinadores del Proyecto Órbita CI-130 también dieron su consentimiento para trabajar con estos niños con inteligencia superior.

Se debe preservar el anonimato de las personas en todo momento y es indispensable informarle a los mismos sobre el alcance, los fines y las consecuencias de la investigación; en el caso de que esto pueda constituir un sesgo para el estudio, se debe hacer al finalizar el mismo. (Art. 60). Al momento de conversar con los padres de los niños a ser evaluados, se les

notificó que la participación de los niños sería anónima, asimismo, se les informó la finalidad del trabajo de investigación, el cual es totalmente con fines académicos.

Es indispensable que se nombren todos los autores consultados que sirvieron de apoyo para llevar a cabo el estudio (Art. 73)

En función a la Ley del Ejercicio de la Psicología, se obtiene que:

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. (Art. 15). Al momento de hablar con los niños, se les preguntó si querían participar en el presente trabajo de investigación, donde se les expuso que era totalmente voluntaria su participación.

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. (Art. 62).

IV. RESULTADOS

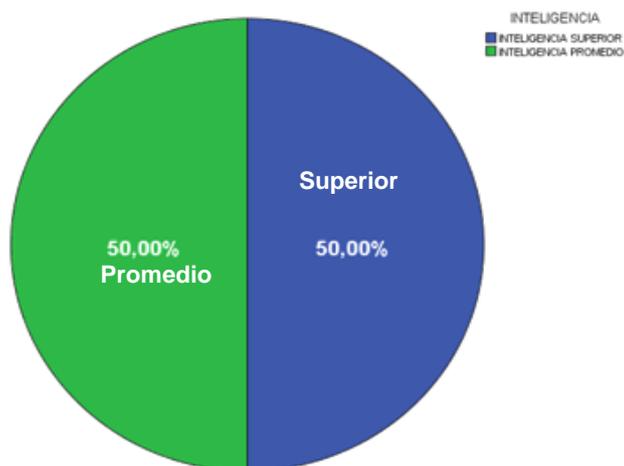
IV.1 Análisis y Discusión de Resultados

Esta investigación tuvo como objetivo describir y comparar los procesos de adaptabilidad social y bullying entre niños con inteligencia superior del Proyecto Órbita CI-130, y niños con CI promedio en edades comprendidas entre los 9 y 12 años de edad. En aras de alcanzar dicho objetivo, a continuación se presentan los resultados obtenidos y se comparan con los antecedentes empíricos y teóricos encontrados. Al inicio, se comienza con la descripción de la muestra de estudio, siguiendo con los resultados para la Adaptabilidad Social, el bullying, y finalizando con el análisis comparativo entre los grupos.

IV.1.1 Descripción de la Muestra

La muestra utilizada en el estudio estuvo compuesta por un total de 20 niños, entre 9 y 12 años de edad. De acuerdo al objetivo de la investigación, estos niños fueron distribuidos en dos grupos según su inteligencia fuera promedio o superior. En la figura 1 se puede observar que en función de esta característica la muestra estuvo balanceada, teniendo el mismo porcentaje de niños en cada una de las categorías de inteligencia.

Figura 1. Distribución porcentual de la muestra en función al CI



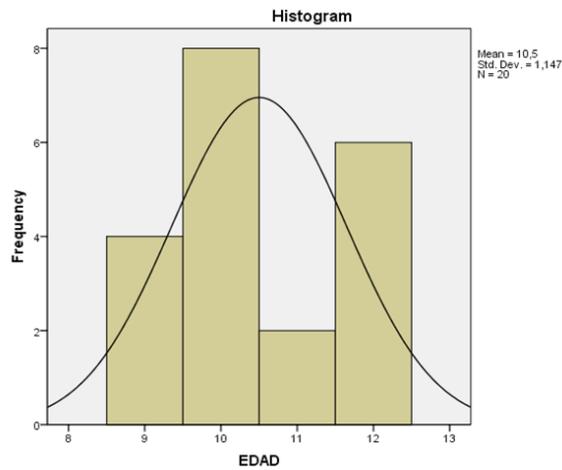
En cuanto a la edad, en la Tabla 1 se observan los estadísticos que describen esta variable, teniendo un valor promedio de edad de 10,5 años, con una Desviación Estándar de 1,31.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos para la edad de la muestra

Mínimo	9
Promedio	10,5
Mediana	10
Moda	10
Desv. Estándar	1,15
C.V. Media	10,92%
Asimetría	0,23
Curtosis	-1,40
Máximo	12

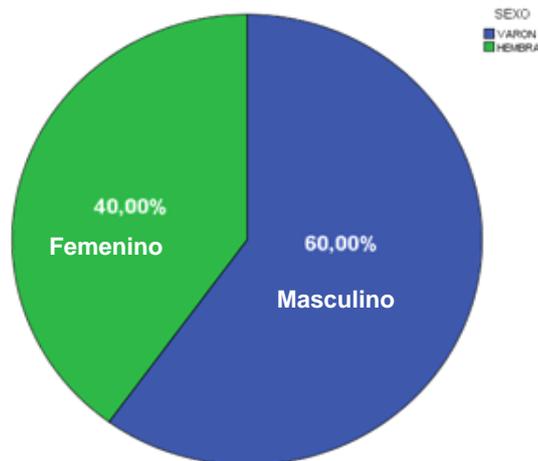
Con respecto a la distribución de la muestra igualmente en función de la variable edad, ésta es leptocúrtica y simétrica como se observa en la Figura 2, es decir, que la muestra tiende a tener la mayor concentración de los datos alrededor de los valores medios.

Figura 2. Distribución de la muestra por edad



En referencia a la variable sexo, en la Figura 3 se observa que la muestra tuvo mayor cantidad de niños del sexo masculino que niñas del sexo femenino, sin embargo, la diferencia no se considera estadísticamente significativa, por lo que se puede decir que la muestra en este sentido está balanceada.

Figura 3. Distribución porcentual de la muestra según el sexo



IV.1.2 Análisis Descriptivo Univariante

Antes de iniciar el análisis de cada una de las variables estudiadas, es importante hacer referencia a los valores, puntajes, o escalas que componen a cada una de ellas, por lo cual antes de aportar resultados se expondrán dichas escalas para a partir de esta información, realizar el análisis correspondiente.

IV.1.2.1 Adaptabilidad Social

A continuación en la tabla 2 se reflejan los niveles de inadaptación y los puntajes que los componen dentro del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptabilidad Infantil TAMAI.

Tabla 2. Niveles de inadaptación del TAMAI

INADAPTACIÓN	PERCENTIL
Buen nivel de Adaptación	1 a 20
Adaptación Normal	21 a 60
Inadaptación Leve	61 a 80
Inadaptación Significativa	81 a 95
Alta Inadaptación	96 a 99

De acuerdo al primer objetivo general planteado, referente a la adaptabilidad social en ambos grupos de niños entre 9 y 12 años de edad, se obtuvo que entre el 50 y el 60% de la muestra total tiene un nivel de adaptación normal, siendo la media de 1,45 y la desviación típica de 1,19. Esto de acuerdo a Lewis, Cuesta, Ghisays y Romero (2004) quiere decir que poco más de la mitad de los niños, sin importar su coeficiente intelectual, son

capaces de modificar su conducta dependiendo de las exigencias del ambiente, por lo que según estos resultados, suelen adaptarse normalmente en el aspecto social, teniendo así sólo un 15% de niños con un buen nivel de adaptación, y un 30% del total distribuidos en los distintos niveles de inadaptación. Para ilustrar esta información, se presentan a continuación en las Figuras 4 y 5 los resultados descriptivos generales de ambos grupos.

Figura 4. Adaptabilidad social en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Superior y Promedio

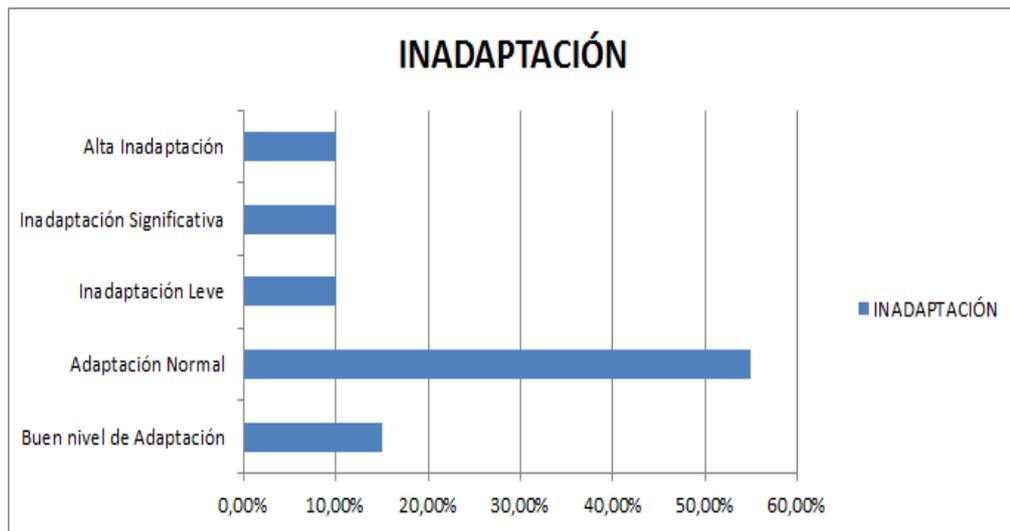
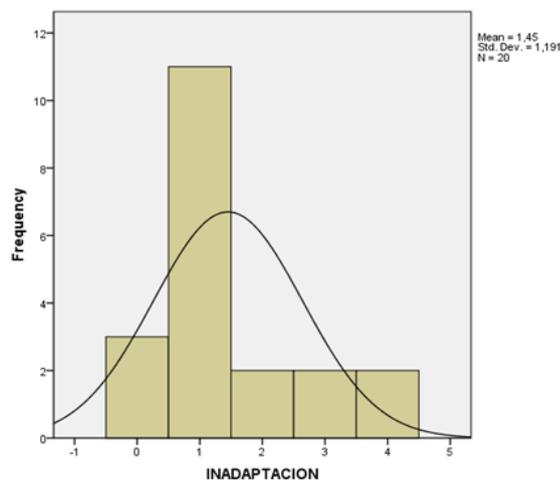


Figura 5. Distribución de la Adaptabilidad social en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Superior y Promedio



IV.1.2.1.1 Niños con CI Superior

En el caso del grupo de niños con CI Superior, se obtuvo que el 50% de esta muestra reportó un nivel de adaptación normal, un 10% buena adaptación y un 40% distribuido en los distintos niveles de inadaptación, con una media de 1,8, y una desviación típica de 1,39. En ese sentido y en concordancia con lo planteado por Álvarez (1999), García y Abaurrea (1998) y Rodrigues y De Souza (2012), los niños con inteligencia superior al tener un buen nivel intelectual, también tienen buena adaptabilidad social, haciendo referencia a una relación positiva entre su nivel de inteligencia y las relaciones sociales. Asimismo, se hace referencia entonces que estos niños con inteligencia superior, según lo evaluado en el TAMAI, poseen un buen ajuste emocional, escolar y social. Para ilustrar lo expuesto se presentan a continuación las Figuras 6 y 7.

Figura 6. Adaptabilidad social en niños entre 9 y 12 años con CI Superior

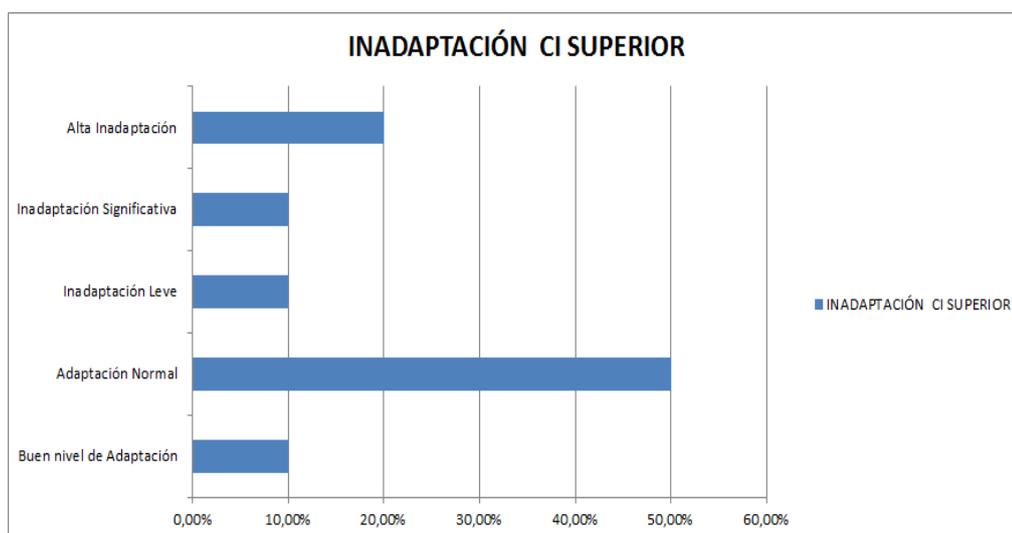
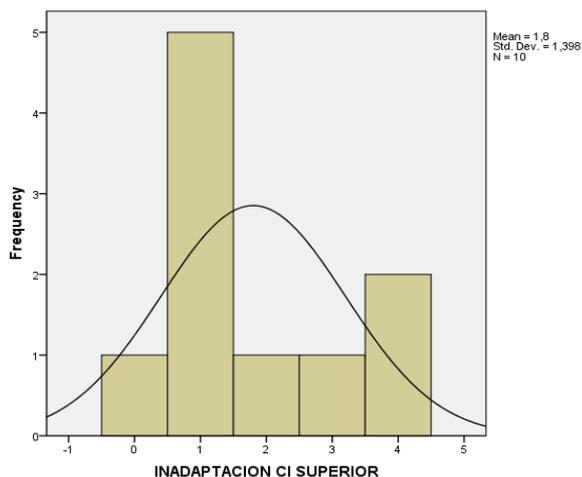


Figura 7. Distribución de la Adaptabilidad social en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Superior



IV.1.2.1.2 Niños con CI Promedio.

En función a los niños con CI Promedio, igualmente se apreció que el 50% de la muestra obtuvo un nivel de adaptación normal, un 20% de un buen nivel de adaptación y un 30% dentro de los niveles de inadaptación. Con una media de 1,2 y una desviación típica de 0,91. Obteniéndose en este sentido, que la mayoría de los niños con inteligencia promedio de la muestra de estudio se encuentran adaptados de forma general, en función a esto, se puede decir que según Hernández y Jiménez (1983) la mayoría de estos niños se encuentran satisfechos con ellos mismos y que sus comportamientos son adecuados a los requerimientos de las diferentes circunstancias por las que puedan pasar. Es decir, que el comportamiento que estos emiten es generalmente adecuado con sus propósitos y con las expectativas de los demás. (Ver figuras 8 y 9).

Figura 8. Adaptabilidad social en niños entre 9 y 12 años con CI Promedio

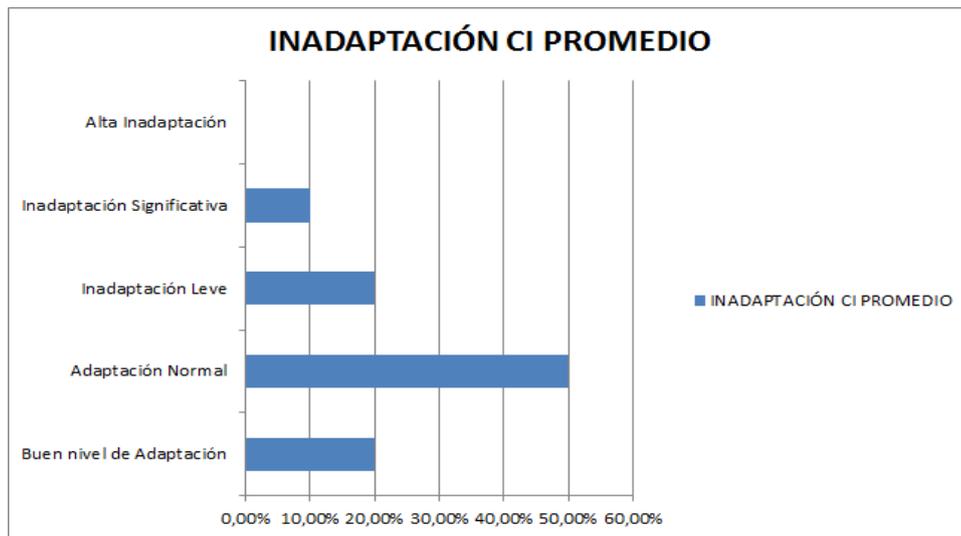
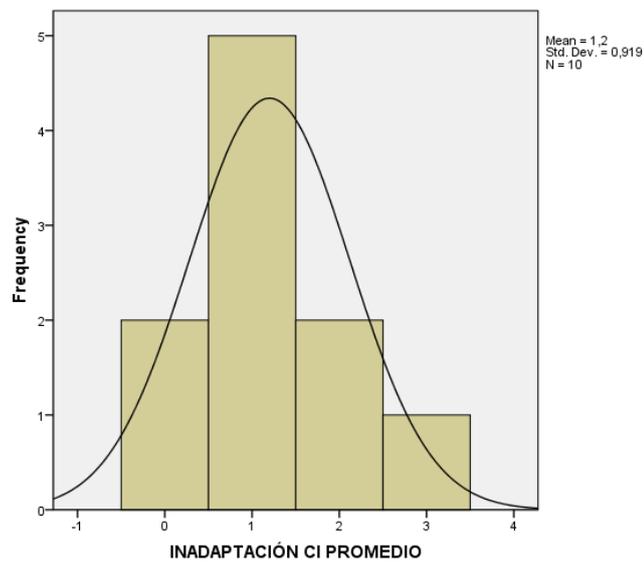


Figura 9. Distribución de la Adaptabilidad social en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Promedio



IV.1.2.2 Bullying.

En la siguiente tabla, se mostrarán los niveles de acoso y los puntajes que los componen dentro del Test de Acoso y Violencia Escolar AVE. (Ver Tabla 3)

Tabla 3. Niveles de Acoso y Violencia Escolar

ACOSO
Acoso sin Constatar SC
Acoso Constatado C
Acoso Bien Constatado CC
Acoso Muy Constatado CCC

Tomando en cuenta el primer objetivo general planteado, referente al acoso y violencia escolar en ambos grupos de niños entre 9 y 12 años de edad, se obtuvo que el 40% de la muestra total presenta un acoso bien constatado, asimismo, el 15% refirió un acoso constatado y un 5% acoso muy constatado, mientras que, un 40% resultó con un acoso sin constatar, con una media de 1,1 y una desviación típica de 1,02. Lo que quiere decir que según estos resultados, sin importar el coeficiente intelectual, un poco más de la mitad de la muestra se encuentra expuesta repetidamente a acciones negativas que provienen de uno o más estudiantes, es decir, que alguien inflige intencionadamente malestar en estos niños. (Olweus, s.f.). (Ver Figuras 10 y 11).

Figura 10. Acoso y Violencia Escolar en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Superior y Promedio

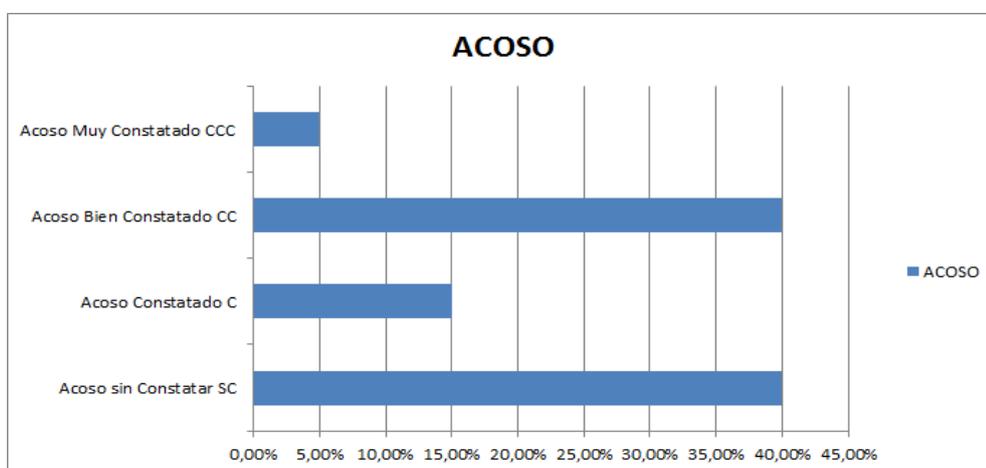
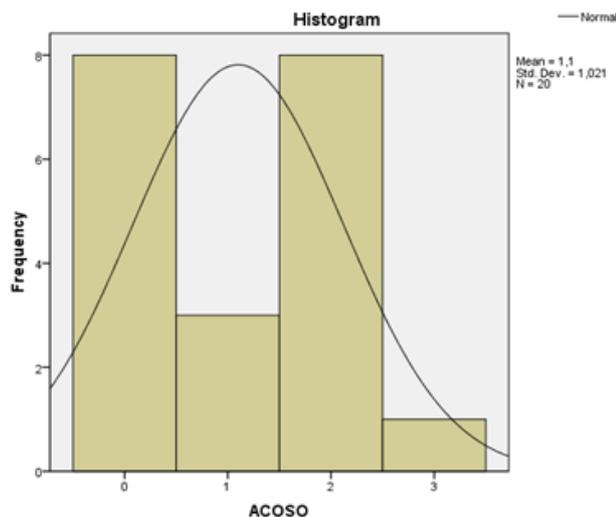


Figura 11. Distribución del Acoso y Violencia Escolar en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Superior y Promedio



IV.1.2.2.1 Niños con CI Superior.

En función a los niños con CI Superior, se obtuvo que un 40% de estos niños presenta un acoso bien constatado, y un 20% un acoso constatado, mientras que por otro lado, un 40% resaltó un acoso sin constatar, con una media de 1 y una desviación típica de 0,94. En este sentido, se destaca que el 60% de la muestra refiere haber presentado acoso escolar, afirmándose de esta forma lo que refiere Pesci (2015), que la mayoría de los niños con inteligencia superior no se encuentran preparados para la agresión, volviéndose de esta forma vulnerables a sufrir de este acoso. Sus intereses distintos a los del resto hacen que el bullying se presente como un eje central en el trato que les dan sus compañeros, haciéndolos víctimas del acoso o violencia escolar. (Ver Figuras 12 y 13).

Figura 12. Acoso y Violencia Escolar en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Superior

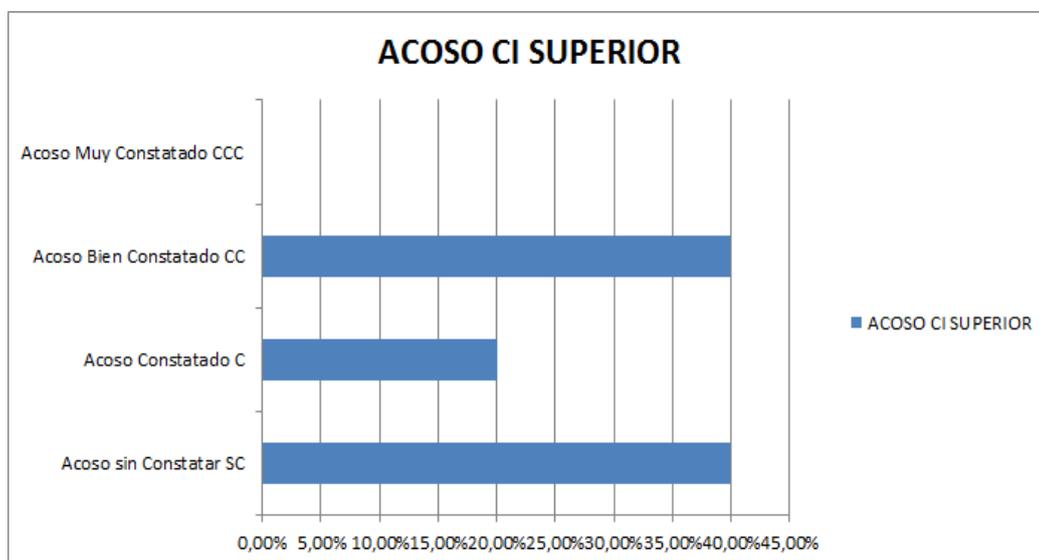
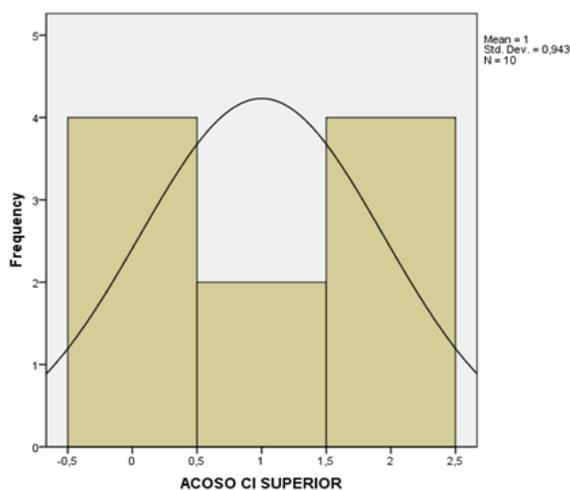


Figura 13. Distribución del Acoso y Violencia Escolar en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Superior



IV.1.2.2.2 Niños con CI Promedio.

En cuanto a los niños con CI Promedio, se obtuvo que el 40% de los niños presentó un acoso sin constatar, mientras que, un 10% refirió un acoso constatado, un 40% acoso bien constatado y un 10% acoso muy constatado, con una media de 1,2 y una desviación típica de 1,13. En este sentido, se

observa que un 60% de la muestra es víctima de acoso o violencia escolar, asimismo, como expone Ortelli (2012), estos niños han sido víctimas de cualquier forma de maltrato psicológico, verbal o físico producido de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado tanto en el aula. (Ver figuras 14 y 15)

Figura 14. Acoso y Violencia Escolar en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Promedio

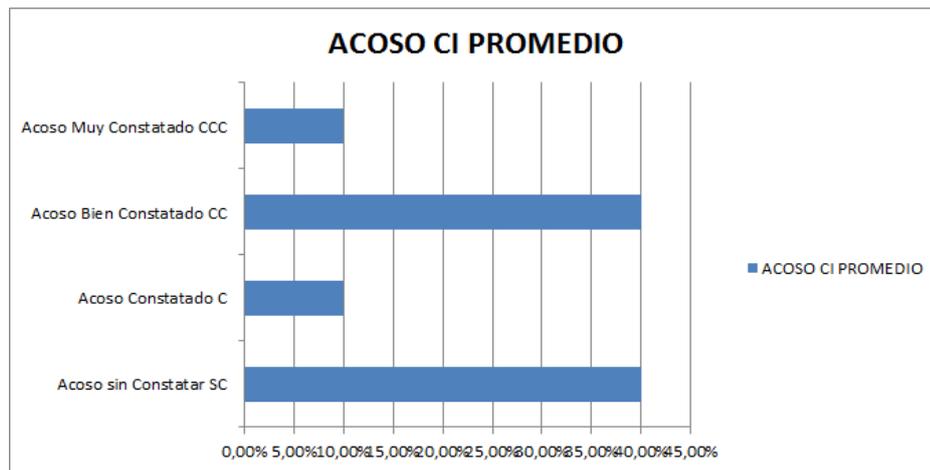
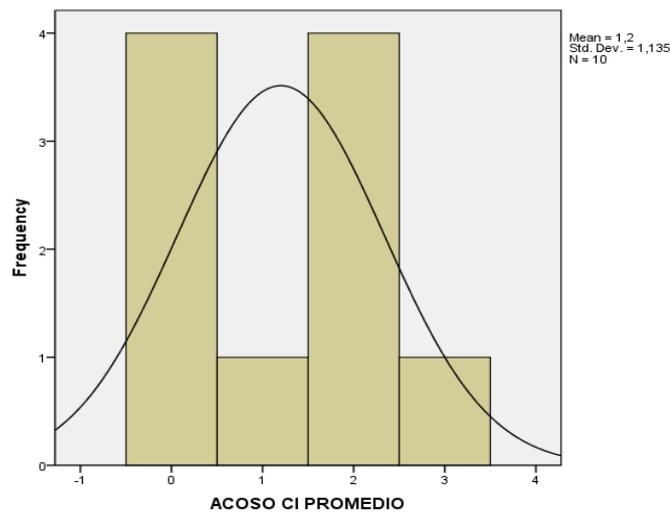


Figura 15. Distribución del Acoso y Violencia Escolar en niños entre 9 y 12 años de edad con CI Promedio



IV.1.3 Análisis Comparativo

En función de poder responder el segundo objetivo general planteado en esta investigación, en el que se establecerán las semejanzas y diferencias entre los dos grupos de estudio en relación a la adaptabilidad social y el bullying, a continuación se expondrá el análisis comparativo de acuerdo a los resultados obtenidos para cada variable.

IV.1.3.1 Adaptabilidad Social

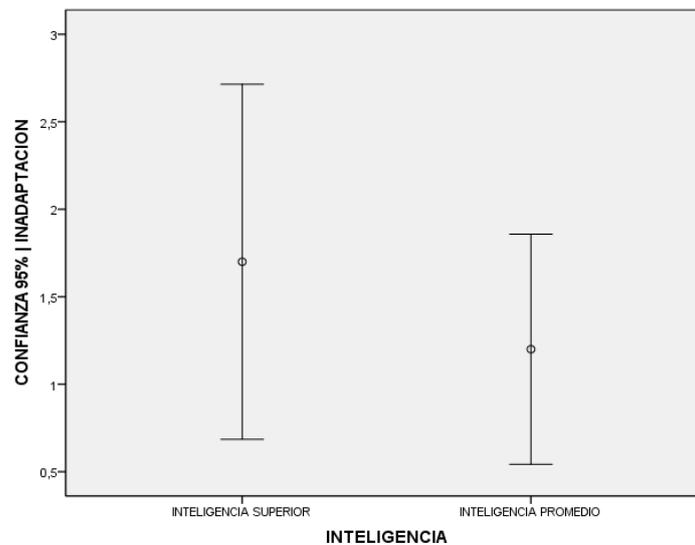
Para determinar si existen diferencias significativas o no entre los grupos de estudio, niños con CI superior y niños con CI promedio, se utilizó la prueba T de Student como estadístico de contraste. Adicionalmente cabe destacar que se trabajó con muestras independientes, ya que las mediciones fueron hechas en dos conjuntos diferentes de elementos, es decir, en dos grupos de estudio diferentes. A continuación en la Tabla 4 aparece el valor de cada media.

Tabla 4. Prueba T para comparación de medias en muestras independientes

	INTELIGENCIA	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
INADAPTACIÓN	SUPERIOR	10	1,70	1,418	,448
	PROMEDIO	10	1,20	,919	,291

Como se puede observar, la media para el grupo de niños con CI Superior es de 1,70, mientras que la media para el grupo de niños con CI Promedio es de 1,20, lo cual implica que con un 95% de confianza no hay diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos. En la Figura 16 se puede observar de manera gráfica como estas medias se solapan, evidenciando así que no existe diferencia.

Figura 16. Gráfico de la prueba T para comparación de medias en muestras independientes



Por otra parte, con respecto a la prueba de diferencia de proporciones se obtuvo una significancia de ,000, es decir, $<,05$, lo que con un 95% de confianza implica que la hipótesis nula de que los niños tienen un nivel significativo de inadaptación debe ser rechazada, es decir, no se acepta el supuesto de que los niños con CI Superior, ni promedio tengan un alto nivel de inadaptación. A continuación en la Tabla 5 se observan los estadísticos que sugieren este resultado.

Tabla 5. Prueba T (Z) para la diferencia de proporciones

One-Sample Test						
	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
INADAPTACIÓN	-5,820	19	,000	-1,550	-2,11	-,99

IV.11.3.2 Bullying

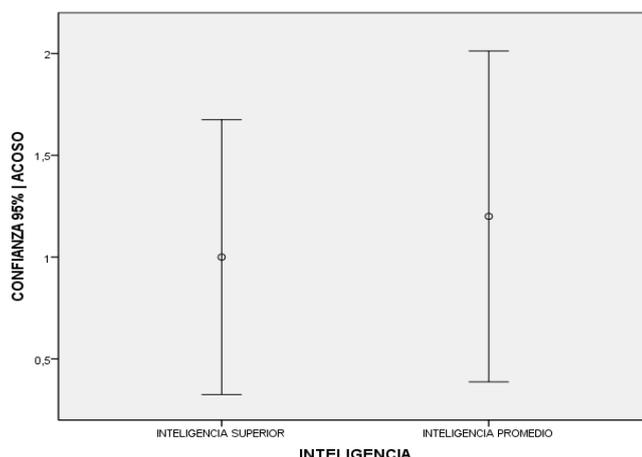
De igual modo, para determinar si existen diferencias significativas entre los grupos estudiados, utilizando la prueba T para muestras independientes se obtuvieron los resultados representados en la Tabla 6, que se presenta a continuación.

Tabla 6. Prueba T para comparación de medias en muestras independientes

	INTELIGENCIA	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
ACOSO	SUPERIOR	10	1,00	,943	,298
	PROMEDIO	10	1,20	1,135	,359

Según los datos obtenidos en la tabla, se observa como la media de acoso para el grupo de niños con inteligencia superior es de 1,00, mientras que la del grupo de niños con inteligencia promedio es de 1,20. Esto permite afirmar, con un 95% de confianza que no hay diferencia estadísticamente significativa entre ambas medias. A continuación en la Figura 17 se puede observar gráficamente el solapamiento de ambas medias.

Figura 17. Gráfico de la prueba T para la comparación de medias en muestras independientes



Ahora bien, con respecto a la prueba de diferencia de proporciones se obtuvo en este caso una significancia de ,666, la cual al ser Sig >,05 permite con un 95% de confianza aceptar la hipótesis nula, o lo que es lo mismo, no se rechaza la hipótesis de que los niños ni con CI superior, ni con CI promedio sufren de acoso escolar o bullying. A continuación en la Tabla 7 se puede observar dicho resultado.

Tabla 7. Prueba T (Z) para la diferencia de proporciones

One-Sample Test						
	Test Value = 1					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
ACOSO	,438	19	,666	,100	-,38	,58

A lo largo del tiempo se han realizado diversos estudios en función a la adaptabilidad social en niños con inteligencia superior, han existido muchas discrepancias en cuanto a si se adaptan bien socialmente o no,

debido a que, unos investigadores apoyan la teoría de que estos niños al tener un C.I superior al resto de sus pares, no logran tener los mismos intereses ellos, y por ende, no pueden desenvolverse bien en este entorno. Investigadores como Fernández y Pinto (1989) y Rodrigues y De Souza (2012), exponen que es común que los niños superdotados buscan a personas que son de mayor edad o que posean más conocimientos para compartir pensamientos e ideas, y por esta razón, estos niños no encuentran amigos de su misma edad, y por este motivo, se expone que los problemas y las inadaptaciones de los niños con altas capacidades se relaciona con el CI que éstos posean.

Por otra parte, en contraposición a esto, autores como Terman, García y Abaurrea (1998), Álvarez (1999) y Coriat (1990), exponen que estos niños con inteligencia superior poseen las mismas posibilidades de tener dificultades sociales como el resto de las personas con inteligencia promedio, además, expresan que tener un buen nivel intelectual significa tener también una buena adaptación social, debido a que estos niños serían maduros, y por esta razón, pueden tener buenas relaciones con sus pares.

Partiendo de estas discrepancias, surge el interés de comparar a los niños y jóvenes con inteligencia superior, con aquellos cuya inteligencia es promedio, describir y comparar los procesos de adaptabilidad social y bullying en niños entre 8 y 12 años de edad con CI igual o superior a 120, y CI promedio de entre 90 y 110.

En función a los resultados obtenidos, se puede destacar que los niños con inteligencia superior no presentan diferencias significativas en relación a los niños con inteligencia promedio, en cuanto a la adaptabilidad social. Así, se rechaza la hipótesis planteada de que los niños con CI superior poseen dificultades para relacionarse y adaptarse con el entorno.

En este sentido, se acepta lo planteado por los investigadores que exponen que estos niños con inteligencia superior son capaces de adaptarse bien a su entorno, por lo cual, podría concluirse que existe una relación

positiva entre las capacidades intelectuales y los factores que tienen que ver con el ajuste emocional y social. Por tal razón, un niño con CI superior no tiene porqué ser un individuo con dificultades en la adaptación social.

Cabe acotar que si bien no existe una diferencia significativa, y en los gráficos puede observarse cómo las distribuciones en ambos grupos tienden a ser homogéneas, cuando se presta atención a la distribución del grupo de niños con CI superior, ésta tiende más hacia la heterogeneidad en comparación con la del grupo de niños con CI promedio. Se puede decir entonces que aun cuando se acepta la hipótesis de que los niños con talento son capaces de adaptarse a su entorno, los puntajes altos obtenidos por ellos en el test de adaptación sugiere que hay uno o varios factores, posiblemente variables extrañas no tomadas en cuenta en este estudio, que afectan considerablemente la manera como estos niños ciertamente se adaptan a su entorno.

Como establecen algunos autores, se puede observar, que los niños con inteligencia superior si suelen buscar personas con mayor edad que ellos para relacionarse, pero esto no implica que no se adapten bien a su entorno con sus pares. Si bien no se puede afirmar con absoluta certeza que no existe ninguna diferencia en cuanto a la adaptación social entre niños con CI promedio y CI superior, se puede decir que el grupo con CI promedio encuentra una menor cantidad de problemas para adaptarse, lo cual se evidencia en su distribución homogénea. Sus puntajes no son tan altos como el otro grupo, lo que apunta entonces a que de alguna manera, los puntajes obtenidos por el grupo con CI superior señalan una mayor problemática para conseguir la adaptación, lo cual no quiere decir que no lo logren, sino que ésta es encontrada de una diferente a como lo hace el grupo promedio.

Por otra parte, se destaca lo planteado por García y Abaurrea (1998), los cuales señalan que no se podría concluir que exista una relación entre las capacidades intelectuales y la adaptación social, debido a que estos estudios no están compuestos por un grupo homogéneo, en este sentido, se resaltan las diferencias individuales que hay en cada niño. De igual forma,

son variados y numerosos los factores que influyen en el desarrollo de la adaptación social, entonces, sería necesario estudiarse que otros aspectos influyen en la buena o mala adaptación en estos niños.

Sería importante resaltar, que en cuanto a la adaptabilidad escolar, específicamente, en el área académica los niños con inteligencia superior sí podrían manifestar algún tipo de inadaptación, y esto se debe a que, como poseen un CI mayor al promedio, estos tienen los conocimientos requeridos al grado al que deben estar escolarmente, en este sentido, como ya tienen las competencias, terminan las actividades académicas antes que el resto de sus compañeros, y por tal motivo, estos niños no se sientan a gusto en el aula de clase.

En función al bullying o acoso escolar en niños con inteligencia superior diversas investigaciones realizadas por Peterson y Ray (2006), Pesci (2015) y CEDAT (2014) expusieron que los niños con inteligencia superior, son más susceptibles a sufrir bullying, debido a que, estos niños poseen intereses y habilidades que son diferentes a las de los niños con inteligencia promedio, por esta razón, son rechazados y sufren discriminación por ser distintos a los demás. Asimismo, estos autores resaltan que los niños con CI superior poseen una particular vulnerabilidad al bullying. En este sentido, la mayoría de estos niños no están acostumbrados ni preparados para la agresión.

En cuantos a los resultados obtenidos relacionados al bullying o acoso escolar en niños con inteligencia superior y niños con inteligencia promedio, se encontró que no existen diferencias significativas entre los niños con CI superior y CI normal con respecto al bullying o acoso escolar, por tal motivo, a pesar de que los niños con inteligencia superior poseen intereses diferentes a los niños con inteligencia promedio, esto no quiere decir que, esta sea la razón principal del acoso escolar en estos niños.

De igual forma, los niños con inteligencia promedio, sufren igualmente que los niños con inteligencia superior de bullying, en este sentido, se destaca que este fenómeno ha crecido notablemente en el país, haciendo necesario tomar acciones para trabajar este tema. Tal y como exponen Meza, Miranda, Tejera, Tejera y Toloza (2015), que en el bullying en Venezuela ha incrementado en un 25%, viéndose en este sentido, un gran aumento de este fenómeno en la población venezolana.

De esta manera y en consonancia con los resultados, para el caso del acoso escolar o bullying la distribución en ambos grupos vuelve a ser homogénea por lo que se puede decir que ningún grupo presenta más bullying que el otro. Partiendo de esto es posible sugerir que para que esté presente el fenómeno del bullying, deben intervenir otras variables no consideradas en esta investigación.

Se resalta entonces que en función a la comparación de los resultados que se obtuvieron, se puede decir que, estos niños con CI superior se sienten bien consigo mismos, y con su entorno, en cambio se debe trabajar en cuanto a cómo los ven las otras personas a ellos, debido a que, el resto de las personas, o sus pares, consideran que estos niños no poseen habilidades para desenvolverse en su entorno, y los ven diferentes, y por esta razón comienzan a realizar un acoso hacia ellos.

Finalmente, se puede decir que el coeficiente intelectual en sí no determina la adaptabilidad social ni la vulnerabilidad a sufrir bullying de un niño con inteligencia superior; se puede decir que estas variables van a depender del entorno en el que se desenvuelva el niño y ambiente para que el niño se desarrolle proporcionado por sus padres.

De igual forma, se destaca que la muestra con la que se trabajó, estuvo conformada por un pequeño grupo de niños con inteligencia superior, pero esto se debió a que la población general de personas con CI superior es de un 2%, por el cual solo se tuvo acceso a una muestra reducida.

CONCLUSIONES

El primer objetivo de esta investigación buscaba describir los procesos de adaptabilidad social en niños entre 9 y 12 años de edad con CI igual o superior a 120. En este sentido, se obtuvo como resultado en función a la adaptabilidad social, que la mayoría de los niños que conformaron la muestra presentaron una adaptación normal, reflejándose de esta forma, el planteamiento de Coriat (1990), el cual señala que un nivel intelectual alto se relaciona con una buena adaptación, ya que estos niños con inteligencia superior se podrían caracterizar por ser personas maduras, es decir, que poseen un comportamiento adecuado con relación a su entorno que se encuentra por encima de lo esperado para su edad, y por esta razón, mantendrían una buena relación con las demás personas. Aunque se toma en cuenta que parte de la muestra presentó puntajes altos para la inadaptación, muchos de estos niños con inteligencia superior son capaces de lograr un ajuste entre las exigencias de sus propias características personales y las demandas del medio donde interactúa. (Orantes, 2011).

De igual forma, en función al segundo objetivo de investigación, este pretendía explorar el proceso del bullying en niños con inteligencia superior en edad escolar, obteniéndose como resultado que la mayoría de la muestra de niños con inteligencia superior ha sido víctima de acoso escolar, destacándose en este sentido, que al no guardar los mismos intereses que el resto de sus compañeros en el aula de clase, estos suelen ser etiquetados, y por ende, sufren de acoso escolar.

En cuanto al tercer objetivo de investigación, que era definir la adaptabilidad social en niños con inteligencia promedio (90-110) en edad escolar, se obtuvo que aunque ciertamente algunos presentan dificultades en la adaptación, la mayoría de estos niños presentaban un nivel de adaptación normal, en este sentido, se resalta que ellos tienen la capacidad

para desenvolverse en situaciones interpersonales, pudiendo ser esta dentro del ambiente escolar o familiar. Asimismo, poseen sentimientos positivos sobre ellos mismos, y se consideran capaces de realizar sus metas.

Para dar respuesta al cuarto objetivo de investigación, el cual era indagar el proceso del bullying en niños con inteligencia promedio (90-110) en edad escolar, se obtuvo que la mayoría de estos niños presentaron acoso escolar, destacándose entonces que estos niños han sido víctimas de algún tipo de intimidación por parte de sus pares en el colegio. En este sentido, se puede afirmar lo planteado por Meza et al. (2015), que el acoso escolar en Venezuela se ha incrementado notablemente.

Dando respuesta al primer objetivo general de la investigación de describir los procesos de adaptabilidad social y bullying en niños entre 9 y 12 años de edad con CI igual o superior a 120, y CI promedio de entre 90 y 110, se obtuvo que la mayoría de los niños presentan una adaptación normal dentro de su entorno personal, social y escolar. Si bien no se puede ignorar que un 40% de estos niños tienen mayor tendencia a la inadaptación, se destaca que la mayoría de ellos tiene un buen ajuste emocional, es decir, que estos niños tienen una actitud de satisfacción consigo mismos, de igual forma, se resalta también poseen buenas relaciones interpersonales y una buena adaptación escolar.

Por otra parte, aun cuando se obtuvo en un alto porcentaje de la muestra de niños con inteligencia superior se encuentran normalmente adaptados, se resalta que no es tan marcada la diferencia que ellos tienen con los niños que no están bien adaptados, por esta razón, a pesar de los resultados obtenidos, es necesario seguir trabajando en este tema, pues, aún hay un 40% de niños con inteligencia superior con dificultades para adaptarse. Frente a esta realidad es necesario tomar acciones y establecer políticas concretas en los centros educativos, y otros ambientes donde se desenvuelva esta población para trabajar en la mejora de su adaptabilidad, y

lograr que poco a poco estos niños encuentren menos dificultades para adaptarse a sus entornos.

En función al bullying, se obtuvo que ambos grupos de niños presentaron en su mayoría, un alto nivel de acoso escolar, pudiéndose decir entonces, que es posible que exista un incremento del bullying en Venezuela, ya que, tanto niños con inteligencia superior, como inteligencia promedio han manifestado ser víctimas, en repetidas oportunidades, a acciones negativas que provienen de otros estudiantes.

Por último, en cuanto al segundo objetivo general de investigación, el cual se planteaba comparar los procesos de adaptabilidad social y bullying en niños entre 8 y 12 años de edad con CI igual o superior a 120, y CI promedio de entre 90 y 110, se puede concluir que, no existen diferencias significativas entre los grupos de estudio, debido a que, se obtuvo que en ambos grupos los niños presentaban en proporciones similares niveles de adaptación normal, así como niveles de inadaptación, reflejando a su vez en ambos casos ser víctimas de acoso escolar. En este sentido, se puede decir que la variable de inteligencia no determina la adaptabilidad que estos niños tengan, ni la susceptibilidad a sufrir acoso escolar.

Todo esto se contrapone con la hipótesis planteada, la cual hacía referencia a que mientras mayor inteligencia, existiría menor adaptabilidad social y por ende, eran más vulnerables a sufrir de acoso escolar. Pudiéndose decir entonces, que son otras las variables que pueden incidir en estos aspectos, como lo es el contexto sociocultural, es decir la crianza en el hogar, los valores inculcados, el lugar en el cual se desarrollan así como sus costumbres, etc.

Por otra parte, se resalta que los resultados obtenidos en esta investigación no son concluyentes, ni pueden ser generalizados a toda la

población que posee un coeficiente intelectual superior o promedio, y esto se debe, a que se trabajó con una muestra reducida.

En función a los resultados obtenidos en esta investigación, se puede decir que son relevantes para la Psicología, puesto que, se pueden generar acciones concretas para atender a la población de niños con inteligencia superior y a su vez, a los niños con inteligencia dentro del promedio, para que su desempeño en los diversos entornos sea adecuado para propiciar y potenciar sus habilidades, y que a su vez permita que su desarrollo pueda darse en un ambiente y condiciones que sean de bienestar. En este sentido, con la información obtenida se puede potenciar en estos niños con inteligencia superior, el que se siga trabajando en su adaptabilidad social. Es importante también que los niños con inteligencia superior estén conscientes de cómo son apreciados por otros niños en el medio escolar, es decir, cómo los perciben y los definen, si los tratan como iguales, si son o no de su agrado, a fin de que estén preparados para cuando se presente cualquier situación de acoso escolar y estos puedan manejarlos adecuadamente.

Finalmente a modo de conclusión, se puede decir que tanto los niños con inteligencia superior como promedio, obtuvieron resultados similares en la investigación, en este sentido, se resalta que ambos grupos a pesar de reflejar en términos generales una adaptación normal, existe en ellos un acoso constatado, es decir, son víctimas de acoso escolar.

LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Las limitaciones encontradas en el transcurso de la investigación fueron las siguientes:

- Al ser un muestreo de tipo No Probabilístico, los resultados no pueden ser generalizados a toda la población.
- Tomando en cuenta que solo el 2% de la población tiene inteligencia superior, se tuvo que trabajar con una muestra reducida en esta investigación.
- Al ser el Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación infantil y el Cuestionario de Acoso y Violencia Escolar, pruebas auto administradas, éstas pueden verse afectadas por la deseabilidad social y el falseamiento, por lo que podría ser una complicación en los resultados obtenidos.

Para futuras investigaciones se recomienda lo siguiente:

- A futuros investigadores para que no se limiten en el tema de la edad, para que de esta forma se pueda realizar un estudio mucho más amplio.
- Se recomienda ampliar el número de sujetos que conformen la muestra de la investigación.
- Solicitar al Proyecto Órbita CI-130 de la Fundación Motores por la Paz, que se profundice más sobre los temas de adaptabilidad social y bullying, a fin de realizar talleres a los padres para explicarles sobre esto.
- Realizar un estudio de alcance Correlacional, donde se determine si existe relación entre estas variables evaluadas de inteligencia, adaptabilidad social y bullying.

REFERENCIAS

- Alfalva. (2013). *Tabla de conversión, percentiles RAVEN a C.I.* Recuperado de: <http://www.scribd.com/doc/127460316/Conversion-Raven-a-CI>
- Alonso, S (1994) *Adaptación social: Elemento de predicción del rendimiento escolar*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Álvarez, B (1999) *Factores de riesgo de desadaptación social en alumnos con altas capacidades*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Beatriz_Alvarez-Gonzalez/publication/39137671_Factores_de_riesgo_de_desadaptacion_social_en_alumnos_de_altas_capacidades/links/0c96051dc1fea5fe2a000000.pdf
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿qué sabemos y qué nos falta por investigar?. *Revista de la academia colombiana de ciencias exactas, físicas y naturales*. 35, (134). 97-103. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf>
- Baron, R. y Kalsher, M. (1996). *Psicología*. 3era ed. Mexico: Prentice Hall. (p. 444)
- Benito, Y. (1999). *Existen los superdotados*. Barcelona: Praxis.
- Brito, J. y Mendoza, D. (2016). *A la derecha de la curva normal: coeficiente intelectual superior, autoconcepto e indicadores emocionales en niños de 8 a 12 años*. Trabajo de grado no publicado. Escuela de Psicología, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.
- 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*. Trabajo de grado no publicado. Educación Preescolar, Instituto Universitario de Educación Especializada, Maracaibo, Zulia. Recuperado de http://www.republicajoven.com.ve/pdf/trabajo_de_grado.pdf
- Castejón, J.L., Prieto, M.D. y Rojo, A. (1997). *Modelos y estrategias de identificación del superdotado*. Málaga: Aljibe. (pp. 17-40.).

- Centro de Atención al Talento CEDAT (2014) *Perfil del Niño Sobredotado en México*. Recuperado de <http://www.cedat.com.mx/CEDAT.html#Perfil>
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17(1), 37-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/analesps/article/viewFile/29071/28131>
- Colom, R. y Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11, (3), 453-476. Recuperado de <http://www.uniovi.es/reunido/index.php/PST/article/view/7533/7397>
- Coriat, A. R. (1990). *Los niños superdotados. Enfoque psicodinámico*. Barcelona. Herder.
- Dauver, S, Benbow, C (1990) Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents. *Gifted Child Quarterly*. Vol 34. Pp 10-15.
- Davidoff, L. (1979). *Introducción a la psicología*. México: McGraw-Hill.
- De Juan-Espinoza, M. (1997). La inteligencia según Hans Jurgen Eysenck. *Revista de psicología general y aplicada*. 50 (4), 513-537. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2365123.pdf>
- Del Rey, R. y Martos, A.(2013). Implicación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en bullying. *Apuntes de psicología*. 31 (2), 183-190. Recuperado de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/321/295>
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. United Nations Children's Fund UNICEF. Pp.42-51. Panamá
- Federación de Psicólogos de Venezuela (1981). *Código de ética*. [Versión electrónica]. Recuperado de <http://fpv.org.ve/documentos/codigodeetica.pdf>
- Federación de Psicólogos de Venezuela (1981). *Ley de ejercicio de la psicología*. Disposiciones generales [Versión electrónica]. Recuperado de http://fpv.org.ve/documentos/Ley_Ejercicio_Psicologia.pdf
- Feldhusen, J (1986) *A conception of giftedness*. Toronto. Hans Huber.

- Fernández, M. Pinto, A (1989) La adaptación escolar. Bases explicativas, problemas e intervención en el aula. *Revista de la E. U. del profesorado de Palencia*. Palencia; España.
- Freeman, J. (2006). *Un estudio de tres décadas sobre niños superdotados y talentosos*. Recuperado de http://www.joanfreeman.com/pdf/Gran_Canaria_long_term_Nov_06.pdf
- Fundación Motores por la Paz. (2012). Proyecto Órbita CI-130. Caracas, Venezuela.
- García, J y Abaurrea, V (1998) *Alumnado con sobredotación intelectual / altas capacidades Orientaciones para la respuesta educativa*. Recuperado de <http://creena.educacion.navarra.es/006menu%20izquierda/PDFs/SUPERCAS.pdf>
- García, M (2007) *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados*. Tesis Doctoral. Recuperado de <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/tesis/Tesis-doctoral-superdotados.pdf>
- García, P. y Magaz, L. (1998). *Escala Magallanes de Adaptación*, Madrid, España: Albor COHS.
- Gardner, H (1993) *Estructuras de la Mente*. Recuperado de http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf
- Gardner, H (1983) *Frames of Mind: Theory of Multiples Intelligences*. Nueva York. Basic Books.
- Gareca, S. (2005) Cultura, inteligencia y fracaso escolar. Una triada de complejo abordaje en la práctica docente. *Revista iberoamericana de educación*. 36 (11), 1-12. Recuperado de <http://rieoei.org/1190.htm>
- Gottfredson, L (1994) *Mainstream Science on Intelligence*. Recuperado de <https://www1.udel.edu/educ/gottfredson/reprints/1997mainstream.pdf>

- Gross, R. (2004). Inteligencia. En Gross, R. 3a ed, *Psicología: la ciencia de la mente y la conducta* (pp. 759-760). México DF: Editorial El Manual Moderno
- Guzmán, B. y Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de investigación*. 58, 177-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140372009>
- Hales, R. Yudofsky, S. y Gabbard, G. (2009). *Tratado de Psiquiatría Clínica* (5ta.ed.). España: Elsevier Masson.
- Hergenhahn, B (2011). *Introducción a la Psicología*. Editorial Paraninfo, 2001.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4ta. ed.), México: Mc Graw Hill.
- Hernández, D., Ferrándiz, C., Prieto,M., Sainz,M., Ferrando, M. y Bermejo, M. (2011). Inteligencia exitosa y atención a la diversidad del alumno de alta habilidad. *Aula abierta*. 39, (2). 103-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3621368>
- Hernandez-Guanir, P. (2015). *Test autoevaluativo multifactorial de adaptación infantil TAMAI*. Madrid: TEA ediciones. Recuperado de <http://web.teaediciones.com/TAMAI--TEST-AUTOEVALUATIVO-MULTIFACTORIAL-DE-ADAPTACION-INFANTIL.aspx>
- Hernández, P, y Jiménez, J (1983). *Intervención Psicoeducativa y Adaptación: Una alternativa de salud mental desde la escuela*. Universidad de La Laguna. Tenerife; España.
- Hollingworth, L (1931). *The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment*. Barcelona: EA
- Instituto Nacional de Estadística (2004). Recuperado de <http://www.ine.gov.ve/>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*. (4ta.ed.), México: Mc Graw Hill.
- Lewis, S Cuesta, M, Ghisays, Y. y Romero, L (2004) *La adaptación social y escolar en niños con y sin trastorno por déficit de atención con*

- hiperactividad (TDAH) de la ciudad de Barranquilla (Colombia)*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301406.pdf>
- López, A y Moya, A (2011) *Conceptos generales del alumno con altas capacidades*. Madrid, España. Fundación SM.
- López, V., Bralic, S. y Arancibia, V. (2002). Representaciones Sociales en Torno al Talento Académico: Estudio Cualitativo. *Psykhe*. Recuperado de <http://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2012/11/462-454-1-PB.pdf>
- Marín, A. y Hellmund, M. (2014). *A la derecha de la curva normal: coeficiente intelectual, inteligencia emocional y autoestima*. Trabajo de grado no publicado. Escuela de Psicología, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.
- Marín, L. (s.f.). *Bullying: violencia en las escuelas*. Ministerio Público.
Recuperado de http://www.ministeriopublico.gob.ve/web/guest/boletines-de-prensa.jsessionid=4EE502A25F05BCF78EC4EC41FFD19BDC?p_p_id=62_INSTANCE_OOc9&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&62_INSTANCE_OOc9_struts_action=%2Fjournal%2Farticles%2Fview&62_INSTANCE_OOc9_groupId=10136&62_INSTANCE_OOc9_articleId=2395269&62_INSTANCE_OOc9_version=1.0
- 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. Recuperado de <https://www.valdosta.edu/colleges/education/psychology-and-counseling/documents/marland-report.pdf>
- Meza, Y., Miranda, A., Tejera, C., Tejera, N. y Toloza, C. (2015). Síndrome de bullying en estudiantes del liceo Jose Luis Ramos. Maracay, Estado Aragua. Venezuela. *Comunidad y Salud*. 13 (2). 43-53. Recuperado de <http://www.scielo.org.ve/pdf/cs/v13n2/art06.pdf>
- Miranda, A (2009) *Coeficiente intelectual*. Recuperado de <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/sup/doctor/01/15/01doctor08.pdf>

- Mirandés, J (2001). *La teoría de Joseph Renzulli, en el fundamento del nuevo paradigma de la superdotación*. Recuperado de http://confederacionceas.altas-capacidades.net/L_T_J_R1.pdf
- Moreno, M (2005) *El niño superdotado: estrategias para favorecer la adaptación social*. Recuperado de <http://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/715/1/05133.pdf>
- Myers, D., Hope, C. y Holland, M. (2007). *Psicología*. 7ma ed. Buenos Aires; Madrid: Editorial médica panamericana. (P420-426)
- Núñez, V., Chávez, N., Fernández, F., García, M.C. (1997). *Conceptualización y política para el desarrollo del talento: Área de Talento*. Caracas, Venezuela.
- Olweus, D. (s.f.). *Acoso escolar, bullying, en las escuelas: hechos e intervenciones*. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Dan_Olweus/publication/253157856_ACOSO_ESCOLARBULLYING_EN_LAS_ESCUELAS_HECHOS_E_INTERVENCIONES/links/0f31753c7d61c06b1c000000.pdf
- Orantes, L (2011) *Estado de adaptación integral del estudiante de educación media de El Salvador*. Recuperado de http://www.utec.edu.sv/media/investigaciones/files/estado_de_adaptacion_integral_del_estudiante_2011.pdf
- Orizondo y Zapata (2010). *Acoso y violencia escolar en jóvenes de 1er año de bachillerato en tres unidades educativas de Caracas*. Trabajo de grado no publicado. Escuela de Psicología, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.
- Ortelli, M. (2012). *Bullying: acoso escolar*. Recuperado de http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:ot45rMXP4C8J:scholar.google.com/+bullying+acoso+escolar&hl=es&as_sdt=0,5
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. (2001). Violencia entre escolares: conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. (41), 96-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118104>

- Paredes, M., Álvarez, M., Lega, L. y Vernon, A. (2001). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del "bullying" en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 6(1), 297-317. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v6n1/v6n1a10.pdf>
- Peña, A. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula abierta*, N° 84, 23-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1307820>
- Pérez, E. y Medrano, L. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *Psiencia. Revista Latinoamericana de ciencia psicológica*. 5 (2), 105-118. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4821185>
- Pérez, L (2006). *Alumnos con capacidad superior. Experiencias en intervención educativa*. Madrid, Síntesis.
- Pesci, A. (2015). Prevención del bullying en México: el caso de los niños y adolescentes sobredotados. *Revista del colegio san luis*. 5, (10). 104-133. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-899X2015000200104&script=sci_arttext
- Peterson, J., Ray, K. (2006). Bullying and the Gifted: Victims, perpetrators, prevalence and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50(2).
- Piaget, J. (1979). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires : Editorial Psique
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Acoso y violencia escolar AVE*. Madrid: TEA ediciones. Recuperado de <http://web.teaediciones.com/AVE--ACOSO-Y-VIOLENCIA-ESCOLAR.aspx>
- Polo del Rio, M., León del Barco, B., Felipe, E., Fajardo, F., Gómez, T. y Mendo, S. (2015). Análisis de la socialización sobre perfiles de la dinámica bullying. *Universitas psychologica*, 14(3), 1117-1127. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64744106027>
- Prieto, M, Castejón, J. (2000) *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga, Aljibe.

- Renzulli, J.S (1994) *El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa*. Salamanca: Amarú Ediciones, pp 41-78.
- Rodrigues, R. De Souza, D. (2012) Aceleración de la enseñanza para alumnos superdotados: argumentos favorables y contrarios. *Revista de Psicología* Vol. 30 (1). Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v30n1/a08v30n1>
- Rojas, M. (2010). *La investigación del acoso escolar en: Europa, Asia, América y Oceanía (América Latina, especial mención)*. Amnistía Internacional Venezuela. Recuperado de <http://www.amnistia.org/profiles/blogs/la-investigacion-del-acoso?context=tag-acoso+escolar>
- Sarason, L. (1977). *Psicología anormal. Los problemas de la Conducta Desadaptada*. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública SEP (2006). *Propuesta de actualización: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*. (1a ed.). México.
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E., Zechmeister, J. (2007). *Métodos de investigación en psicología*. (7ma.ed.). México: McGrawHill.
- Soriano, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de psicología (Lima)*, 26(1). Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0254-92472008000100004&script=sci_arttext&lng=es
- Soriano, E (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Rev. psicol. (Lima) v.26 n.1 Lima*. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472008000100004
- Sosnoski, E. (2008). El chalequeo: ¿diversión o discriminación? Lo que piensan, sienten y proponen los niños, niñas y adolescentes. Centro Comunitario de Aprendizaje CECODAP. Recuperado de http://www.cecodap.org.ve/descargables/convivenciaBuenTrato/Informe_El_Chalequeo_Diversión_o_Discriminación.pdf

- Sternberg, R (1993) *Procedures for identifying intellectual potential in the gifted: A perspective on alternative. Metaphors of mind*. Oxford: Pergamon, pp 187-207.
- Tannenbaum, A (1986). *Giftedness: A Psychosocial Approach*. Cambridge University Press.
- Terman, L (1925). *Genetic Studies of genius*. California: Stanford University Press.
- Trapani, C. (s.f.). *¿Sabe usted qué es el bullying?*. Aldeas Infantiles SOS Venezuela. Recuperado de <http://www.aldeasinfantiles.org.ve/actua/noticias/ultimas-noticias/sabe-usted-que-es-el-bullying>
- Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o “bullying”. Una visión actual. *Revista chilena de pediatría*, 79(1), 13-20. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-41062008000100002
- Wechsler, D. (1958) *.The measurement and appraisal of adult intelligence* (4th.ed.) Baltimore: Williams &Wilkins, 1958. pp: 1.

ANEXOS

ANEXO A. Cuadernillo del Test de Adaptación Multifactorial Infantil (TAMAI)

Universidad Metropolitana
Escuela de Psicología

Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil: TAMAI

Nombre y Apellido:

Edad:

Sexo:

Fecha:

Marque con una X la respuesta que considere: SI o NO, sólo una de ellas. No se puede dejar ninguna pregunta en blanco. En caso de equivocación, se borra la X y se marca la nueva respuesta.

1. Me gustaría tener menos edad	SI NO
2. Me gustaría nacer de nuevo y ser distinto de cómo soy	SI NO
3. Todo me sale mal	SI NO
4. Pienso mucho en la muerte	SI NO
5. Los demás son mas fuertes que yo	SI NO
6. Me aburro jugando	SI NO
7. Soy muy miedoso	SI NO
8. Casi siempre sueño cosas tristes	SI NO
9. Si hubiera una catástrofe seguro que me moriría	SI NO

10. Me da miedo la gente	SI NO
11. Me asusto y lloro muchas veces	SI NO
12. Creo que soy malo	SI NO
13. Creo que soy bastante tonto	SI NO
14. Soy muy penoso	SI NO
15. Muchas veces siento pena y lloro	SI NO
16. A veces siento que soy un desastre	SI NO
17. La vida muchas veces es triste	SI NO
18. Hay veces que me cuesta concentrarme en lo que hago	SI NO
19. Algunas veces tengo ganas de morirme	SI NO
20. Suelo sentir dolores y molestias en todo el cuerpo	SI NO
21. Me tengo rabia a mi mismo algunas veces	SI NO
22. A veces siento que soy inútil	SI NO
23. Me fastidia estudiar	SI NO
24. Saco malas notas	SI NO
25. Paso mucho tiempo distraído	SI NO
26. Estudio y trabajo poco	SI NO
27. Creo que soy bastante vago	SI NO
28. Me canso rápidamente cuando trabajo o estudio	SI NO
29. Me porto muy mal en clase	SI NO
30. Suelo estar hablando y molestando	SI NO
31. Soy revoltoso y desobediente	SI NO

32. Me da igual saber que no saber	SI NO
33. Me aburre estudiar	SI NO
34. Me gustaría que todo el año fueran vacaciones	SI NO
35. Me resulta aburrido todo lo que estudio	SI NO
36. Me gustaría tener otros profesores	SI NO
37. Estoy disgustado con el profesor o los profesores que tengo	SI NO
38. Me gustaría que los profesores fueran de otra manera	SI NO
39. Me fastidia ir al colegio	SI NO
40. Deseo que se acaben las clases para marcharme	SI NO
41. Me aburro en la clase	SI NO
42. Prefiero cambiar de colegio	SI NO
43. Tengo muy pocos amigos	SI NO
44. Jugando solo estoy más a gusto	SI NO
45. Suelo estar callado cuando estoy con los demás	SI NO
46. Me cuesta hacerme amigos de los otros	SI NO
47. Prefiero estar con pocas personas	SI NO
48. Los compañeros se están metiendo siempre conmigo	SI NO
49. Los demás son malos y envidiosos	SI NO
50. Me gustaría ser muy poderoso para mandar	SI NO
51. Siempre estoy discutiendo	SI NO
52. Me pongo bravo muchas veces y peleo	SI NO

53. Tengo muy mal carácter	SI NO
54. Me suelen decir que soy inquieto	SI NO
55. Siempre me dicen que soy tremendo	SI NO
56. Me suelen decir que soy sucio y descuidado	SI NO
57. Me suelen decir que soy desordenado	SI NO
58. Rompo y ensucio en seguida las cosas	SI NO
59. Me aburro y me canso en seguida de lo que estoy haciendo	SI NO
60. Me pongo bravo, discuto y peleo con facilidad	SI NO
61. Creo que soy bueno(a), bonito(a), listo(a), trabajador(a) y alegre	SI NO
62. Casi siempre estoy alegre	SI NO
63. Los demás piensan que soy valiente	SI NO
64. Casi siempre estoy tranquilo(a), sin temblar ni enrojecer	SI NO
65. Normalmente estoy bien, sin mareos ni ahogos	SI NO
66. Creo que soy una persona tranquila y sin preocupaciones	SI NO
67. La culpa de lo malo que me pasa la suelen tener los demás	SI NO
68. Me gustaría ser de la misma forma que soy ahora	SI NO
69. Cuando me levanto me encuentro bien, sin dolores	SI NO
70. Normalmente estoy bien, sin marearme ni ganas de vomitar	SI NO
71. Casi siempre tengo bien el estómago	SI NO
72. Casi siempre me siento bien de la cabeza	SI NO
73. Como con mucho apetito y duermo muy bien	SI NO

74. Tengo muy buena salud	SI NO
75. Hablo con las personas mayores, sin vergüenza y tranquilo(a)	SI NO
76. Todo el mundo me quiere	SI NO
77. Soy una muy feliz	SI NO
78. Estudio y trabajo bastante	SI NO
79. Saco buenas notas	SI NO
80. Normalmente estoy atento y aplicado	SI NO
81. Acostumbro a estar en silencio en clase	SI NO
82. Mis profesores están contentos con mi conducta	SI NO
83. Me agrada hacer los trabajos de matemática	SI NO
84. Me gusta estudiar las ciencias naturales y sociales	SI NO
85. Me gustan los ejercicios de lenguaje	SI NO
86. Mis profesores son buenos y amables	SI NO
87. Mis profesores enseñan bien	SI NO
88. En clase estoy más a gusto que en una fiesta	SI NO
89. Me gusta estar con mucha gente	SI NO
90. Soy muy chistoso y hablador	SI NO
91. Me aburro cuando estoy solo	SI NO
92. Prefiero salir con los amigos que ver la televisión	SI NO
93. En seguida me hago amigo de los demás	SI NO
94. Me comporto igual cuando estoy solo que con gente	SI NO

95. Casi todas las personas que conozco son buenas	SI NO
96. Normalmente prefiero callar que ponerme a discutir	SI NO
97. Me quedo muy tranquilo si se burlan de mi o critican	SI NO
98. Cuando pierdo en el juego me alegro de los que ganan	SI NO
99. Prefiero ser uno más del grupo que ser el jefe	SI NO
100. Soy muy cuidadoso con las cosas	SI NO
101. Me dicen que soy muy obediente	SI NO
102. Casi siempre hago las cosas sin protestar	SI NO
103. Trato con mucho cariño a los animales	SI NO
104. Me suelen decir que me porto bien y soy bueno	SI NO
105. Siempre, siempre, digo la verdad	SI NO

Contesta a las frases marcadas con * sólo si ha conocido a los dos padres.

106. Mi casa la encuentro triste, me siento disgustado en ella	SI NO
*107. Mis padres discuten muchas veces	SI NO
*108. Mis padres muchas veces se enfadan	SI NO
*109. Mis padres se quieren poco	SI NO
110. En mi casa hay bastantes líos	SI NO

Contesta a las siguientes frases sólo si tiene hermanos.

111. Peleo y me llevo mal con mi(s) hermano(s)	SI NO
112. Algunos hermanos se meten mucho conmigo	SI NO

113. Me gustaría no tener hermanos y ser yo solo	SI NO
114. Algunos hermanos me tienen envidia	SI NO
115. Alguna vez deseo que desaparezca algún hermano	SI NO

Con respecto a su Padre (Si no ha conocido al Padre pasa a la pregunta 146):

116. Me trata muy bien, como a una persona mayor	SI NO
117. Me quiere mucho	SI NO
118. Me anima a hacer las cosas	SI NO
119. Me castiga pocas veces, cuando es necesario	SI NO
120. Me deja actuar a mi solo; tiene confianza en mí	SI NO
121. Está muy pendiente de mí, preocupado por lo que hago	SI NO
122. Suele estar con miedo de que me pase algo	SI NO
123. Me ayuda demasiado en lo que tengo que hacer	SI NO
124. Se preocupa de lo que he hecho y con quien he estado	SI NO
125. Me defiende contra todos los que me hacen algo	SI NO
126. Me deja hacer todo lo que yo quiero	SI NO
127. Le hace gracia lo que digo o hago	SI NO
128. Muy pocas veces me castiga o pelea conmigo	SI NO
129. Casi todo lo que pido me lo concede	SI NO
130. Llorando o enfadándome consigo siempre lo que deseo	SI NO
131. Siempre me está llamando la atención	SI NO
132. Quiere que sea como una persona mayor	SI NO

133. Me exige y me controla todo lo que hago	SI NO
134. Todo lo que hago le parece que está mal	SI NO
135. Se molesta por cualquier cosa que hago	SI NO
136. Me hace poco caso cuando yo hablo	SI NO
137. Habla poco conmigo	SI NO
138. Quiere a otros hermanos más que a mí	SI NO
139. Se preocupa poco por mí	SI NO
140. Muchas veces siento que me tiene abandonado	SI NO
141. Me suele pegar muchas veces	SI NO
142. Siempre me está gritando	SI NO
143. Me quiere poco	SI NO
144. Es serio conmigo	SI NO
145. Me tiene rabia	SI NO

Con respecto a su Madre (Si no ha conocido a la Madre no conteste nada):

146. Me trata muy bien, como a una persona mayor	SI NO
147. Me quiere mucho	SI NO
148. Me anima a hacer las cosas	SI NO
149. Me castiga pocas veces, cuando es necesario	SI NO
150. Me deja actuar a mi solo; tiene confianza en mí	SI NO
151. Está muy pendiente de mí, preocupado por lo que hago	SI NO
152. Suele estar con miedo de que me pase algo	SI NO

153. Me ayuda demasiado en lo que tengo que hacer	SI NO
154. Se preocupa de lo que he hecho y con quien he estado	SI NO
155. Me defiende contra todos los que me hacen algo	SI NO
156. Me deja hacer todo lo que yo quiero	SI NO
157. Le hace gracia lo que digo o hago	SI NO
158. Muy pocas veces me castiga o pelea conmigo	SI NO
159. Casi todo lo que pido me lo concede	SI NO
160. Llorando o enfadándose conmigo siempre lo que deseo	SI NO
161. Siempre me está llamando la atención	SI NO
162. Quiere que sea como una persona mayor	SI NO
163. Me exige y me controla todo lo que hago	SI NO
164. Todo lo que hago le parece que está mal	SI NO
165. Se molesta por cualquier cosa que hago	SI NO
166. Me hace poco caso cuando yo hablo	SI NO
167. Habla poco conmigo	SI NO
168. Quiere a otros hermanos más que a mí	SI NO
169. Se preocupa poco por mí	SI NO
170. Muchas veces siento que me tiene abandonado	SI NO
171. Me suele pegar muchas veces	SI NO
172. Siempre me está gritando	SI NO
173. Me quiere poco	SI NO
174. Es serio conmigo	SI NO

175. Me tiene rabia	SI NO
---------------------	-------

Anexo B–Cuadernillo del Test de Acoso y Violencia Escolar (AVE)

AVE

Nombre: _____

Edad: _____ Fecha: _____

Colegio: _____

	Curso					
	1*	2*	3*	4*	5*	6*
Primaria	<input type="radio"/>					
Bachillerato	<input type="radio"/>					

Sexo: Masculino Femenino

INSTRUCCIONES SOBRE LA FORMA DE CONTESTAR	
. Utiliza lápiz N°2.	Rellena completamente
. Si te equivocas, borra totalmente.	ASÍ SÍ <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>
. No dobles ni arrugues esta hoja.	ASÍ NO <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> ✗ ✓

INSTRUCCIONES
<p>Este cuestionario pretende ayudarnos a conocer cómo te relacionas con los niños y niñas de tu edad.</p> <p>Con la información que tú y otros van a dar podremos identificar alguno de los problemas que a veces surgen entre ustedes.</p> <p>La información que nos das, especialmente si es sincera, es de gran importancia para intentar buscar las soluciones adecuadas porque solo tú sabes cómo te sientes ante determinadas situaciones.</p> <p>❶ Este cuestionario es sobre violencia y acoso escolar. Hay violencia y acoso cuando alguien se mete con otro, le da miedo, le ridiculiza, le insulta, le excluye, le pega, abusa de él, se ríe o se burla de él o le pone sobrenombres. Este cuestionario te pregunta si te están ocurriendo alguna de estas situaciones en tu escuela o liceo.</p> <p>❷ Lee las preguntas con atención. No dejes ninguna sin responder.</p> <p>❸ Revisa todas las opciones y elige las respuestas de acuerdo a la que te ocurre.</p> <p>❹ Rellena los datos marcando la elección que tu selecciones.</p> <p>❺ Si tienes que hacer alguna pregunta mientras rellenas el cuestionario, levanta la mano y te responderán los profesores o tutores.</p>

PRIMERA PARTE

A continuación aparecen situaciones de violencia y acoso que pueden ocurrirte en tu escuela o liceo.

Indica cuántas veces te ocurren estas situaciones marcando la alternativa adecuada.

- . Si no te ocurre nunca, marca la alternativa NUNCA.
- . Si te ocurren pocas veces, marca la alternativa POCAS VECES.
- . Si te ocurren muchas veces, marca la alternativa MUCHAS VECES.

EJEMPLO	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
Me insultan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
1 No me hablan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2 Me ignoran, no me toman en cuenta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3 Me ponen en ridículo ante los demás	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4 No me dejan hablar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5 No me dejan jugar con ellos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6 Me llaman por sobrenombres o apodos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7 Me amenazan para que haga cosas que no quiero	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8 Me obligan a hacer cosas que están mal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9 La tienen agarrada conmigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10 No me dejan participar, me excluyen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11 Me obligan a hacer cosas peligrosas para mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12 Me obligan a hacer cosas malas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 Me obligan a darle mis cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14 Rompen mis cosas a propósito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15 Me esconden las cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16 Roban mis cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17 Dicen a otros que no estén conmigo o que no me hablen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18 Prohíben a otros que jueguen conmigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19 Me insultan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20 Hacen gestos de burla o desprecio hacia mí	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21 No me dejan que hable o me relacione con otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22 Me impiden que juegue con otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23 Me pellizcan, me pegan puños, me dan patadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24 Me gritan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25 Me acusan de cosas que no he dicho o hecho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CONTINUA EN LA PÁGINA SIGUIENTE

	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES
26 Me critican por todo lo que hago	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27 Se rien de mi cuando me equivoco	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28 Me amenazan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29 Me pegan con objetos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30 Cambian el significado de lo que digo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31 Se meten conmigo para hacerme llorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32 Me imitan para burlarse de mi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33 Se meten conmigo por mi forma de ser	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34 Se meten conmigo por mi forma de hablar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35 Se meten conmigo por ser diferente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36 Se burlan de mi por mi apariencia física	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37 Van por ahí contando mentiras acerca de mi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38 Hacen que le caiga mal a otros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39 Me amenazan con pegarme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40 Me esperan a la salida para meterse conmigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41 Me hacen gestos para darme miedo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42 Me envían mensajes para amenazarme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43 Me sacuden o empujan para intimidarme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44 Se portan cruelmente conmigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45 Intentan que me castiguen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46 Me desprecian	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47 Me amenazan con armas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48 Amenaza con dañar a mi familia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49 Intentan perjudicarme en todo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50 Me odian sin razón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

DETENTE AQUÍ, HASTA QUE TE INDIQUEN

SEGUNDA PARTE

A continuación se presentan una serie de frases que se refieren a tu forma habitual de ser, de pensar, de actuar o a tus preferencias.

Si la afirmación se corresponde con tu forma habitual de ser o pensar, o de actuar, o a tus preferencias, marca la alternativa SI.

Si la afirmación no corresponde con tu forma habitual de ser ni de pensar ni de actuar ni tus preferencias, marca la alternativa NO.

Si hay preguntas que pueden ser contestadas SI y NO a la vez, debes decidirte por la que es más frecuente en tu caso.

EJEMPLO	SI	NO
Casi siempre duermo bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	SI	NO
51 Tengo muchos amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52 Me aburre estar solo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53 Enseguida suelo hacer amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54 No me cuesta nada conocer gente nueva	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55 Creo que soy un desastre como persona	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56 Creo que soy un poco tonto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57 Lo demás son más listos que yo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58 Si volviera a nacer pediría ser diferente a como soy	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59 Poca gente quiere estar conmigo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60 Creo que soy malo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61 Creo que soy muy torpe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62 Creo que nadie me aprecia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63 Soy muy alegre y feliz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64 Mi vida está llena de buenas cosas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65 Casi siempre duermo bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66 Suelo tener ganas de llorar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67 A veces me da miedo al irme a dormir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68 Tengo sueños y pesadillas horribles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69 Me suelen sudar las manos sin saber por qué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70 A veces tengo una sensación de peligro o miedo sin saber por qué	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71 Al pensar en el futuro me da angustia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72 Me tiemblan las manos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73 A veces siento náuseas o ganas de vomitar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74 Al venir al colegio siento miedo o angustia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

CONTINUA EN LA PÁGINA SIGUIENTE