



**UNIVERSIDAD
METROPOLITANA**
RF 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, BIENESTAR PSICOLÓGICO Y
ANSIEDAD EN ADOLESCENTES**

Alexandra Cristina Pereira Da Silva

María Gabriela Rodríguez Iglesias

Tutor: Patricia Zavarce

Caracas, noviembre del 2017

DERECHOS DE AUTOR

Quienes suscriben, en condición de autores del trabajo titulado “A la Derecha de la Curva Normal: Coeficiente Intelectual Superior, Bienestar Psicológico y Ansiedad en Adolescentes”, 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: Pereira Alexandra

C.I. 23.693.733



Autor: Rodríguez María Gabriela

C.I. 24.699.354



En la ciudad de Caracas, a los 20 días del mes de noviembre del año 2017

APROBACIÓN DEL TUTOR

Considero que el Trabajo Final titulado “A la Derecha de la Curva Normal: Coeficiente Intelectual Superior, Bienestar Psicológico y Ansiedad en Adolescentes” elaborado por las ciudadanas Alexandra Pereira y María Gabriela Rodríguez 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 20 días del mes de noviembre del año 2017

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

Tutor

ACTA DE VEREDICTO

Nosotros, los abajo firmantes, constituidos como jurado examinador y reunidos en Caracas el día 20 de noviembre de 2017; con el propósito de evaluar la Defensa del Trabajo de Grado titulado:

“A la Derecha de la Curva Normal: Coeficiente Intelectual Superior, Bienestar Psicológico y Ansiedad en Adolescentes”.

De él (la) alumnos (as):

Alexandra Pereira

Cédula de identidad N°: 23.693.733

Carnet N°: 20131110250

María Gabriela Rodríguez

Cédula de identidad N°: 24.699.354

Carnet N°: 20121110392

Para optar al título de:

Licenciado (a) en Psicología

Emitimos el siguiente veredicto:

Aprobado

Reprobado

OBSERVACIONES:

Es un estudio de gran valor en el área de la Subordinación ya que permite desmitificar ciertas expectativas que se suelen tener en relación a la ansiedad y el bienestar psicológico en grupos de adolescentes con inteligencia superior en comparación con adolescentes con inteligencia promedio. Se requiere su publicación.


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 de forma cualitativa en el Acta de Veredicto.

AGRADECIMIENTOS

Principalmente queremos agradecer a Dios, por ser nuestro compañero y por habernos guiado a lo largo de esta hermosa carrera y por permitirnos superar los tropiezos logrando así llegar hasta este punto.

A nuestra tutora la profesora Patricia Zavarce, por acompañarnos desde el inicio de nuestra carrera universitaria, por brindarnos su apoyo, sus conocimientos, su comprensión, su paciencia y su confianza en todo momento.

A Emilio Márquez por orientarnos en cuanto a la metodología de esta investigación, y a la profesora Pura Zavarce por brindarnos su apoyo, su orientación y por proporcionarnos uno de los test utilizados.

A nuestros padres Gilberto, Isabel, Edgardo y María Luisa, por formarnos con valores, por acompañarnos y apoyarnos en todo momento, sin ellos no lo habríamos logrado.

A nuestros amigos y compañeros de la carrera, por su compañía, por los momentos de estudio y diversión, ya que sin ellos esta experiencia universitaria no habría sido la misma.

Y por último queremos agradecer al proyecto Orbita CI-130 en especial a Gerardo García, por abrirnos las puertas de la Fundación y por toda la atención prestada. Así como también a los padres de los adolescentes por permitirnos trabajar con sus hijos, sin ustedes esta investigación no habría podido ser posible.

Alexandra Pereira
María Gabriela Rodríguez

DEDICATORIA

A Dios y a la Virgen

Por darnos salud, sabiduría y fortaleza para seguir adelante cada día, logrando nuestros objetivos, además de su infinita bondad y amor.

A nuestras Madres

Por apoyarnos en todo momento, por sus consejos, sus valores y por enseñarnos y motivarnos a luchar por nuestros sueños, pero más que nada, por el amor que nos brindan cada día.

A nuestros Padres

Por ser ejemplos de constancia y perseverancia, por enseñarnos a valorar y por salir adelante a pesar de las adversidades, gracias por su amor y compañía.

A nuestras Parejas (Juan Andrés y Alfredo)

Por el apoyo incondicional a lo largo de la carrera, por tener las palabras precisas en momentos difíciles, por ayudarnos con esas materias que se nos dificultaban y por hacernos felices.

Alexandra Pereira y María Gabriela Rodríguez

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
I.1. Antecedentes	5
I.2. Pregunta de Investigación	15
I.3. Objetivos de Investigación	15
I.3.1. Objetivo General	15
I.3.2. Objetivos Específicos	15
I.4. Justificación de la Investigación	16
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	18
II.1 Inteligencia	18
II.1.1 Definiciones	19
II.1.2 Teorías de la Inteligencia	20
II.1.2.1 Teorías Psicométricas	20
II.1.2.2 Teorías del Desarrollo Cognitivo	22
II.1.2.3 Teoría Triárquica de la Inteligencia	23
II.1.2.4 Teoría de las Inteligencias Múltiples	24
II.1.2.5 Teoría de la Inteligencia Emocional	25
II.1.2.6 Teoría del Cerebro Triuno	26
II.1.3 Coeficiente Intelectual	27
II.2 Superdotación	28
II.2.1 Definiciones de Superdotación	28
II.2.2 Teorías de la Superdotación	29
II.2.3 Características del Superdotado	33
II.2.4 Superdotación en Venezuela	34
II.2.4.1 Proyecto Órbita CI – 130	36
II. 4 Adolescencia	37
II.4.1 Definición de Adolescencia	37
II.4.2 Características de la Adolescencia	38
II.5 Bienestar Psicológico	39
II.5.1 Definición de Bienestar Psicológico	39
II.5.2 Dimensiones del Bienestar	40
II.5.3 Modelos de Bienestar Psicológico	41

II.6 Ansiedad	45
II.6.1 Definición de la Ansiedad	45
II.6.2 Tipos de Ansiedad	47
II.6.3 Ansiedad Manifiesta	48
II.6.3.1 Subescalas de la Ansiedad Manifiesta (CMAS-R)	49
II.7 Antecedentes Empíricos	50
II.7.1 Antecedentes Internacionales	50
II.7.2 Antecedentes Nacionales	54
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	60
III.1 Tipo y diseño de investigación	60
III.2 Población y muestra	61
III.3 Sistema de variables	62
III.3.1 Inteligencia	62
III.3.1.1 Definición Constitutiva	62
III.3.1.2 Definición Operacional	62
III.3.2 Bienestar Psicológico	63
III.3.2.1 Definición Constitutiva	63
III.3.2.2 Definición Operacional	63
III.3.3 Ansiedad	63
III.3.3.1 Definición Constitutiva	63
III.3.3.2 Definición Operacional	64
III.3.4 Variables Controladas	64
III.3.5 Variables Descriptivas	65
III.3.5.1 Sexo	65
III.3.5.1.1 Definición Constitutiva	65
III.3.5.1.2 Definición Operacional	65
III.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información	65
III. 4.1 Test de Matrices Progresivas de Raven	65
III.4.2 Escala Wechsler de Inteligencia para Niños y Adolescentes (WISC – IV)	67
III.4.3 Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, validación en Venezuela por Aguirrezábal y Capellin (2015)	68
III.4.4 Escala de Ansiedad Manifiesta (CMAS-R)	70
III.5 Procedimiento de medición	73
III.5.1 Fase preparatoria	73

III.5.2 Fase de trabajo de campo	73
III.5.3 Fase de codificación	74
III.5.4 Fase de análisis de resultados	74
III.6 Estrategias de análisis de resultados	75
III.6.1 Fase 1: Análisis exploratorio de datos	75
III.6.2 Fase 2: Análisis Descriptivo Univariante.	75
III.6.3 Fase 3: Análisis Comparativo	76
III.7 Consideraciones éticas	76
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	78
IV.1 Análisis de Resultados	78
IV.1.1 Análisis Exploratorio de Datos	79
IV.1.2 Descripción de la Muestra de Estudio	79
IV.1.3 Análisis Descriptivo Univariante	82
IV.1.3.1 Bienestar Psicológico	82
IV.1.3.1.1 Adolescentes con Inteligencia Superior	83
IV.1.3.1.2 Adolescentes con Inteligencia Promedio	89
IV.1.3.2 Ansiedad	95
IV.1.3.2.1 Adolescentes con Inteligencia Superior	96
IV.1.3.2.2 Adolescentes con Inteligencia Promedio	102
IV.1.4 Análisis Comparativo	107
IV.1.4.1 Bienestar Psicológico	108
IV.1.4.2 Ansiedad	111
IV.2. Discusión de Resultados	114
CONCLUSIONES	123
LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	127
REFERENCIAS	129
ANEXOS	143
Anexo A: Cuadernillo de la Escala de Bienestar Psicológico de RYFF	143
Anexo B: Cuadernillo de la Escala de Ansiedad Manifiesta (CMAS-R)	145

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Dimensiones propuestas en el Modelo de Bienestar Psicológico de Carol Ryff (1989).....	43
Tabla 2. Conversión de Percentiles a Coeficiente Intelectual	66
Tabla 3. Dimensiones del Bienestar Psicológico de Ryff (Validación Aguirrezábal y Capellín (2015)).....	69
Tabla 4. Estadísticos descriptivos para la edad de la muestra.	80
Tabla 5. Categorías en función de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Bienestar Psicológico.	83
Tabla 6. Estadísticos Descriptivos para el Bienestar Psicológico en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.	84
Tabla 7. Estadísticos Descriptivos para el Significado y Autoimagen Positiva en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.	85
Tabla 8. Estadísticos Descriptivos para la Automotivación en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.	86
Tabla 9. Estadísticos Descriptivos para la dimensión Tengo Relaciones Positivas en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.	87
Tabla 10. Estadísticos Descriptivos para la dimensión No Autonomía y Autodeterminación en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.	88
Tabla 11. Estadísticos Descriptivos para el Bienestar Psicológico en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.	90
Tabla 12. Estadísticos Descriptivos para la dimensión Significado y Autoimagen Positiva en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.....	91
Tabla 13. Estadísticos Descriptivos para la dimensión Automotivación en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.	92
Tabla 14. Estadísticos Descriptivos para la dimensión Tengo Relaciones Positivas en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.....	93
Tabla 15. Estadísticos Descriptivos para la dimensión Autonomía y Autodeterminación en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.	94
Tabla 16. Categorías en función de las puntuaciones obtenidas en la Escala Ansiedad Manifiesta.....	95
Tabla 17. Estadísticos Descriptivos para la Ansiedad Total en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.	97
Tabla 18. Estadísticos Descriptivos para la subescala Ansiedad Fisiológica en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.	98
Tabla 19. Estadísticos Descriptivos para la subescala de Inquietud/ Hipersensibilidad en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.....	99
Tabla 20. Estadísticos Descriptivos para la subescala Preocupación Social/Concentración en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.	100
Tabla 21. Estadísticos Descriptivos para la subescala de Mentira en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.	101
Tabla 22. Estadísticos Descriptivos para la subescala de Ansiedad Total en el grupo de	

adolescentes con Inteligencia Promedio.	103
Tabla 23. Estadísticos Descriptivos para la subescala de Ansiedad Fisiológica en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.....	104
Tabla 24. Estadísticos Descriptivos para la subescala Inquietud/Hipersensibilidad en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.....	105
Tabla 25. Estadísticos Descriptivos para la subescala Preocupación Social/Concentración en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.....	106
Tabla 26. Estadísticos Descriptivos para la subescala de Mentira en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.	107
Tabla 27. Distribución porcentual de la muestra de adolescentes con CI Superior y Promedio en la dimensión de Bienestar Psicológico.	108
Tabla 28. Prueba de Mann-Whitney para el Bienestar Psicológico.....	109
Tabla 29. Prueba de Mann-Whitney para la dimensión Significado y Autoimagen Positiva.	109
Tabla 30. Prueba de Mann-Whitney para la dimensión Automotivación.	110
Tabla 31. Prueba de Mann-Whitney para la dimensión Tengo Relaciones Positivas.	110
Tabla 32. Prueba de Mann-Whitney para la dimensión Autonomía y Autodeterminación.	111
Tabla 33. Distribución Porcentual de la muestra de adolescentes con CI Superior y Promedio en la dimensión de Bienestar Psicológico.	112
Tabla 34. Prueba de Mann-Whitney para la Ansiedad Total.....	112
Tabla 35. Prueba de Mann-Whitney para la subescala Ansiedad Fisiológica.	113
Tabla 36. Prueba de Mann-Whitney para la subescala Inquietud/Hipersensibilidad. .	113
Tabla 37. Prueba de Mann-Whitney para la subescala Preocupación Social/Concentración.	114
Tabla 38. Prueba de Mann-Whitney para la subescala de Mentira.....	114

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución Porcentual de la muestra en relación con el Coeficiente Intelectual.....	80
Figura 2. Histograma de la distribución de la muestra según la edad.....	81
Figura 3. Distribución porcentual de la muestra según el sexo.....	82
Figura 4. Distribución Frecuencial de la muestra de Adolescentes con CI Superior en el Bienestar Psicológico con sus respectivas dimensiones.	84
Figura 5. Distribución Frecuencial de la muestra en el Bienestar Psicológico.....	85
Figura 6. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión Significado y Autoimagen Positiva.....	86
Figura 7. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión Automotivación.	87
Figura 8. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión No Tengo Relaciones Positivas.....	88
Figura 9. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión Autonomía y Autodeterminación.	89
Figura 10. Distribución Frecuencial de la muestra de Adolescentes con CI Promedio en el Bienestar Psicológico con sus respectivas dimensiones.....	90
Figura 11. Distribución Frecuencial de la muestra en el Bienestar Psicológico.....	91
Figura 12. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión Significado y Autoimagen Positiva.....	92
Figura 13. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión Automotivación. ...	93
Figura 14. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión Tengo Relaciones Positivas.....	94
Figura 15. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión Autonomía y Autodeterminación.	95
Figura 16. Distribución Frecuencial de la muestra de Adolescentes con CI Superior en la Ansiedad con sus respectivas subescalas.....	96
Figura 17. Distribución Frecuencial de la muestra en Ansiedad Total en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.	97
Figura 18. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala de Ansiedad Fisiológica.	98
Figura 19. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala Inquietud/Hipersensibilidad.	99
Figura 20. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala Preocupación/Concentración Social.....	100
Figura 21. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala de Mentira.	101
Figura 22. Distribución Frecuencial de la muestra de Adolescentes con CI Promedio en la Ansiedad con sus respectivas subescalas.....	102
Figura 23. Distribución Frecuencial de la muestra en Ansiedad Total.	103
Figura 24. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala de Ansiedad Fisiológica.	104

Figura 25. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala Inquietud/Hipersensibilidad.	105
Figura 26. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala Preocupación Social/Concentración.	106
Figura 27. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala de Mentira.	107



UNIVERSIDAD
METROPOLITANA
RF J-00065477-8

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

LA DERECHA DE LA CURVA NORMAL: COEFICIENTE INTELLECTUAL SUPERIOR, BIENESTAR PSICOLÓGICO Y ANSIEDAD EN ADOLESCENTES

Autor (es):

Pereira, Alexandra - Alecristi1305@gmail.com

Rodríguez, María Gabriela - Gabyro1493@gmail.com

Tutor (a): Zavarce, Patricia - patzavarce@gmail.com

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo principal comparar el Bienestar Psicológico y la Ansiedad en adolescentes con un Coeficiente Intelectual (CI) Superior y Promedio. Con un enfoque cuantitativo, de tipo Descriptivo-Comparativo, con un diseño No Experimental-Transversal, en una muestra conformada por 14 individuos, 7 con Inteligencia Superior y 7 con Inteligencia Promedio con edades entre 12 y 16 años. Se midieron las variables Coeficiente Intelectual, Bienestar Psicológico y Ansiedad, a través del Test de Matrices Progresivas de Raven, la Escala Wechsler de Inteligencia WISC-IV, la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (Validada por Aguirrazabal y Capellin, 2015) y la Escala de Ansiedad Manifiesta (CMAS-R) respectivamente. Los resultados de esta investigación sugieren que no existen diferencias significativas en cuanto al Bienestar Psicológico y la Ansiedad entre ambos grupos. Finalmente, esta investigación brinda aportes a la Psicología Clínica, Educativa y Cognitiva; así como también un aporte para el Proyecto Órbita CI-130 y para padres y representantes, permitiendo orientar la atención de estos adolescentes a sus necesidades.

Palabras claves: Bienestar Psicológico, Ansiedad, Coeficiente Intelectual.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, el concepto de inteligencia ha tenido múltiples variaciones, las cuales se derivan de diferentes posturas teorías, sin embargo, se pueden encontrar semejanzas en sus definiciones. Wechsler (1944/2007), autor de la escala de inteligencia más utilizada en la actualidad, define la inteligencia como “la capacidad del individuo para actuar de manera propositiva, pensar en forma racional y afrontar de modo eficiente su ambiente” (p. 3).

Por otro lado, Ardila (2011) define la inteligencia como un constructo que se puede medir a través de pruebas psicométricas donde el puntaje utilizado categoriza los distintos niveles de inteligencia, este puntaje está determinado por el Coeficiente Intelectual, evaluando habilidades espaciales, verbales, no verbales y mecánicas.

El concepto de superdotación intelectual está relacionado con las definiciones iniciales de inteligencia. Binet describe la inteligencia superior como una derivación de la aplicación de un test de inteligencia en el que un sujeto muestra un alto nivel de ejecución global, ligado a una determinación genética y/o hereditaria (citado en Calero, García y Gómez, 2007). Por ello, es necesario identificarlos, para poder aprovechar al máximo sus capacidades y de esta manera brindar aportes a la sociedad (Castejón, Prieto y Rojo, 1997).

Por otra parte, Renzulli (1994) describe a la superdotación como la interacción entre tres grupos básicos como la capacidad intelectual, el compromiso con la tarea o motivación y el alto nivel de creatividad.

Partiendo de lo antes expuesto, no se puede concebir a la superdotación, como a una serie de individuos que adquieren una puntuación alta en un test de inteligencia, debido a que también se debe tomar en cuenta que existen otros factores influyentes, como sociales, ambientales y de personalidad, que en conjunto logran definir a una persona superdotada.

Dabrowski, Kawczak y Piechowski (1970) expresaron que hay relación entre la alta inteligencia y la tensión emocional. Por lo tanto, para poder potenciar de forma integral el desarrollo de una persona con altas capacidades, se hace necesario estudiar cómo canaliza sus estados emocionales, entre ellos la ansiedad, puesto que esto podría marcar la diferencia entre una persona superdotada y altamente efectiva a nivel socioemocional y otra brillante cognitivamente pero emocional y socialmente limitada.

Miguel-Tobal (1996) define la ansiedad como una reacción emocional ante la percepción de un peligro o amenaza, originándose mediante un conjunto de respuestas vinculadas en tres sistemas: cognitivo o subjetivo, fisiológico o corporal y motor, pudiendo actuar con cierta independencia.

En efecto, la ansiedad hoy en día incide en muchas sociedades alrededor del mundo, lo que ha generado diversas consecuencias como afectar el bienestar del ser humano, tanto a nivel fisiológico, como emocional y cognitivo.

La Psicología Positiva se presenta como una nueva rama de la psicología, enfatizando sobre las cualidades positivas o de desarrollo de los potenciales humanos (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Por consiguiente, consideramos importante estudiar si estas cualidades positivas que existen como potencialidades en todos los seres humanos, son aprovechadas y utilizadas por los adolescentes con dotación intelectual superior para poder enfrentar las situaciones de estrés ante las que se ven afectados día a día, en especial con lo que significa enfrentar su condición de superdotado en una sociedad carente de información al respecto.

Por ello, es indispensable conocer el bienestar psicológico el cual es un constructo relacionado con el grado en que un individuo juzga su vida como un todo en términos favorables y satisfactorios (Veenhoven, 1991; Diener 1994) y se asocia a estados de humor positivos, altos niveles de autoestima y bajos síntomas depresivos (Eronen y Nurmi, 1999).

Aunado a esto, en la bibliografía revisada, se han encontrado diferentes teorías e investigaciones en relación con la ansiedad y bienestar de los individuos. Hay autores que señalan que los superdotados poseen altos niveles de ansiedad en comparación con aquellos que tienen una inteligencia promedio, otros por el contrario indican que los superdotados son más ansiosos socialmente y otros que no han encontrado diferencias significativas en cuanto a esta dimensión. De esta forma, se hallan muchas contradicciones y poca información empírica en relación con las diferencias y semejanzas que existen entre la ansiedad de un adolescente con Dotación Intelectual Superior y un adolescente con Inteligencia Promedio.

Por esto, en esta investigación se tuvo como propósito describir y comparar la Ansiedad y el Bienestar Psicológico en los adolescentes con Inteligencia Superior del Proyecto Órbita CI-130 y adolescentes con Inteligencia Promedio, concibiendo la Ansiedad como un constructo compuesto por varias subescalas: Ansiedad Fisiológica, Inquietud e Hipersensibilidad y Preocupación Social y/o Concentración, y definiendo las dimensiones del Bienestar Psicológico como la Automotivación, la Autonomía, el significado y autoimagen y las relaciones positivas. Partiendo de esto, con la investigación se pretendió determinar si existen semejanzas o diferencias entre los adolescentes superdotados y adolescentes con inteligencia promedio venezolanos, en cuanto a la Ansiedad y el Bienestar Psicológico. Para así, conocer la incidencia de estos dos componentes anteriormente mencionados y de esta manera lograr encontrar métodos para un mejor control y afrontamiento de la ansiedad, con el fin de potenciar al máximo el bienestar para mejorar el estilo de vida de los sujetos.

Con la finalidad de poder alcanzar los fines de la investigación, se estructuraron cuatro capítulos que comprenden los elementos más relevantes relacionados al estudio; un primer capítulo que incluye planteamiento del problema, donde se señalan los antecedentes históricos y contextuales ante los cuales surge la pregunta de investigación, así como el alcance y justificación de

la misma, destacando su relevancia tanto a nivel científico como a nivel social, finalizando así con los objetivos tanto generales como específicos previstos.

Posteriormente, se da paso a un segundo capítulo, que comprende los antecedentes empíricos y todos los constructos teóricos sobre los cuales se fundamenta la investigación. Asimismo, se desarrolla un tercer capítulo el cual constituye al marco metodológico de la investigación, donde se define el tipo y diseño de investigación que se llevará a cabo, los instrumentos y técnicas a utilizar, así como las definiciones constitutivas y operacionales de las variables que comprenden el estudio.

Por último, se encuentra un cuarto capítulo que corresponde a los resultados, las conclusiones, recomendaciones y limitaciones. En este, se detallan los datos obtenidos tanto descriptivos de forma univariante, como comparativos, para luego discutirlos según los distintos enfoques teóricos y otros estudios relacionados; culminando con las conclusiones más relevantes, las limitaciones encontradas en el desarrollo del estudio y las recomendaciones pertinentes para futuras investigaciones en el área.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I.1. Antecedentes

El concepto de inteligencia desde el área de la psicología se ha estudiado desde diferentes concepciones y enfoques. Varios autores, que se mencionan a continuación, se han encargado de estudiar la definición de inteligencia, la cual ha ido evolucionado en el tiempo y cada vez se le han incorporado nuevas características a su definición, lo que ha permitido ampliar la mirada en torno a su conceptualización.

Galton (1892/2000) fue uno de los primeros científicos en interesarse por la inteligencia y la definió con base en las capacidades sensoriales que permiten diferenciar a los individuos, considerando este constructo como una aptitud general superior que explica el conjunto de aptitudes especiales que posee cada individuo. Por otra parte, Ardila (2011) describe algunas definiciones de Ebbinghaus quien definió en 1885 que la inteligencia es la capacidad que tiene un individuo de adaptarse a nuevas situaciones.

Asimismo, Gardner (1983/2016) ha sido uno de los teóricos que ha profundizado y ampliado el enfoque de la inteligencia. Expresando que la inteligencia no se puede definir como un elemento único debido a que presenta varios aspectos que funcionan de forma separada, pero que pueden complementarse entre sí.

Es así como posteriormente el concepto de inteligencia fue variando, incorporando aspectos distintos a las teorías anteriores. Sternberg (1985) fue uno de los teóricos que cambió los paradigmas sobre el significado de la inteligencia, definiéndola en tres categorías: habilidades analíticas, creativas y prácticas. Por su parte, Salovey y Mayer (1990), integraron un aspecto afectivo al funcionamiento intelectual denominado inteligencia emocional, este enfoque

fue adoptado por Goleman (1999) y fue definida como la capacidad para comprender y manejar los sentimientos propios, y al mismo tiempo entender los de los otros.

La definición de inteligencia ha sufrido una serie de variaciones e incorporaciones de nuevos elementos a lo largo de los años. Esto debido a que ha pasado de ser un constructo caracterizado por ser único, a una concepción más extensa, a la cual se ha incorporado una visión más integral del mismo, tomando en cuenta que está influenciado por distintos aspectos y funciones cognitivas que lo complementan, para así formar una inteligencia global.

Por otra parte, según Ardila (2011), en las pruebas psicométricas, se evalúa el puntaje que determina el Coeficiente Intelectual (CI), el cual es un estadístico que se obtiene a partir de la edad mental dividida entre la edad cronológica del individuo. El CI se divide en varias categorías, las cuales se describen según la variación de los puntajes a partir de un punto medio, que es 100. Según las Escalas de Inteligencia de Wechsler, una persona que obtenga un puntaje entre 85-115 entra en la categoría de Inteligencia Promedio, si se encuentra en un puntaje menor a 85 se ubica en la categoría Inteligencia Baja, si obtiene un puntaje entre 115-129 se le considera con una Inteligencia Superior y si se encuentra en un puntaje mayor o igual a 130 es considerado con Inteligencia Muy Superior o superdotado. Este término, se refiere al individuo que posee aptitudes superiores que superan de forma ostentosa la capacidad promedio de las personas que se encuentran en el mismo rango de edad (Terman, s.f., citado en Genovard, 1982).

Según Gagné (1991; citado en Martínez et al., 2012), el término de superdotación es creado como etiqueta de posesión de altas habilidades naturales, las cuales surgen de manera innata, que se entienden como “dones” de la naturaleza, y que se desarrollan de forma natural mediante procesos madurativos, así como por el uso diario o la práctica profesional. Según este

autor, un estudiante con bajo rendimiento y con un Coeficiente Intelectual por encima de 130 será valorado como superdotado, pero no como un estudiante académicamente talentoso.

Para Castelló (1992), y desde una perspectiva teórica, las relaciones entre superdotación, talento y los modelos de inteligencia están principalmente orientadas a la validación y perfeccionamiento de modelos. En consecuencia, la inteligencia en situaciones extremas, como la superdotación, muestra un elevado potencial, el cual permite poner a prueba las relaciones, componentes y predicciones de los distintos modelos generales de inteligencia, “contribuyendo a su depuración, perfeccionamiento o, en su caso, eliminación” (p.20).

El primer intento de análisis científico fue realizado por Galton (1869/2000), quien propuso la definición de “genio” a partir de características observables. Este autor pensaba que la inteligencia humana era permanente e incambiable, es decir, él suponía que las personas nacen y mueren con el mismo grado de inteligencia, independientemente de sus experiencias de vida. Sus estudios experimentales han sido recogidos en la obra de *Hereditary Genius*, en la cual se destaca de manera especial, la importancia de la herencia.

Años más tarde, Terman (1925/1968), sostiene que el criterio de selección está en los resultados obtenidos con las escalas de medición de los test (Stanford-Binet). Los test de inteligencia fueron considerados como el primer paso para detectar al superdotado de manera objetiva, así como también en la literatura especializada las primeras definiciones conocidas estaban basadas en los resultados arrojados a partir de las escalas de inteligencia. Desde este punto de vista se considera un niño superdotado aquel que alcanza en un test para detectar Coeficiente Intelectual (CI) un puntaje superior a 130. Por lo que Terman es conocido como el pionero en el estudio de la superdotación.

Una de las definiciones más utilizadas es la propuesta por el Informe Marland (1972), la cual fue aceptada por la Oficina de Educación de EE. UU. (USOE).

Los niños superdotados y talentosos son los identificados por personas cualificadas profesionalmente en virtud de sus destacadas capacidades y de sus altos logros. Estos niños requieren programas educativos distintos y servicios más allá de los que ofrecen programas escolares normales en orden a realizar contribuciones a sí mismos y a la sociedad (Marland, 1972, p.10).

Esta definición incluye la ejecución demostrada de las habilidades en diferentes áreas como las habilidades intelectuales generales, las aptitudes académicas, el pensamiento creativo o productivo, las habilidades para el liderazgo, las artes visuales y de representación y las habilidades psicomotoras.

Por otro lado, Guirado (2015), expresa que “Las altas capacidades tienen su origen en la transformación de la percepción monolítica de la inteligencia y basada en el cociente intelectual en una construcción multifactorial de variables intelectuales, sociales, ambientales y de personalidad” (p.17).

Partiendo de lo mencionado el concepto de superdotación no se puede observar solo como aquella persona que obtiene una puntuación igual o superior a 130 en coeficiente intelectual (CI) medido a través de un test de inteligencia, sino que también hay que tener en cuenta que podría haber otros factores importantes, como sociales, ambientales, de personalidad, entre otros que en conjunto logran definir a una persona superdotada.

En cuanto a la adolescencia, en la antigua Grecia (Siglos IV y V a.C.), era considerada como una “...etapa de la vida en la que se empezaba a desarrollar la capacidad de razonar” (Jensen, 2007, p. 5).

No obstante, Jensen (2007) define la adolescencia como “...el momento en que empieza la pubertad y el momento en que se aproxima el estatus de adulto, cuando los jóvenes se preparan para asumir las funciones y responsabilidades de la adultez en su cultura...” (p. 4). Además, el autor divide la adolescencia en dos períodos: la adolescencia temprana, de los 10 hasta los 14 años; la adolescencia tardía, de los 15 hasta aproximadamente los 18.

El término Adolescencia según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2011) se relaciona con la madurez emocional, física y cognitiva, la cual es diferente en su inicio según cada individuo.

Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2014) define la adolescencia como el periodo de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre edades comprendidas desde los 10 hasta los 19 años.

En la adolescencia todos estos cambios tanto físicos como emocionales podrían interferir en el bienestar de los individuos.

Con relación al Bienestar Psicológico, Veenhoven (1991; citado en Casullo y Castro 2000) definió al bienestar como el grado en que un individuo juzga su vida "como un todo" en términos favorables.

A su vez, Gonzales (2001; citado en Vielma y Alonso 2010) vinculó el Bienestar Psicológico con el estado mental y emocional de una persona que determina el funcionamiento psíquico del individuo.

La Psicología Positiva propuso el modelo de Bienestar el cual se enfoca en tres pilares fundamentales que son: *la vida placentera*, que implica experimentar emociones positivas; *la vida comprometida*, la cual señala que se tiene que poner en práctica las virtudes y fortalezas en diversos contextos; y, por último, *la vida con sentido*, que supone poner al servicio de los demás todos los rasgos positivos. Esta perspectiva propone que el individuo debe colocarse sobre dichos pilares para lograr alcanzar el Bienestar Psicológico (Seligman, 2002)

Así mismo, Ryan, Patrick, Deci, Williams (2008) expresaron que existen dos perspectivas importantes para la definición del Bienestar Psicológico: El Bienestar Eudamónico, relacionado con el potencial humano y el Bienestar Hedónico, asociado a la felicidad. (Vázquez y Hervás, 2008).

Partiendo de esto, surge la interrogante de que si el bienestar psicológico pudiera disminuir debido la ansiedad experimentada por un individuo ante diversas situaciones.

A partir de los años noventa, se propone que la ansiedad es un estado emocional que puede darse sólo o sobreañadido a los estados depresivos y a los síntomas psicossomáticos cuando el sujeto fracasa en su adaptación al medio (Valdés y Flores, 1990).

Tras realizar una revisión de las distintas posturas, Miguel-Tobal (1990) propone que la ansiedad es una respuesta emocional, o patrón de respuestas, que engloba diferentes aspectos cognitivos, de tensión y aprensión; así como aspectos fisiológicos, los cuales están caracterizados por un alto grado de activación del sistema nervioso autónomo, y aspectos motores, que suelen conllevar a comportamientos poco ajustados y adaptativos. La respuesta de ansiedad puede ser delimitada, tanto por estímulos externos o situacionales, como por estímulos internos al sujeto, tales como pensamientos o ideas, que son percibidos por el individuo como peligroso y amenazante. El tipo de estímulo es capaz de evocar la respuesta de ansiedad y determinara en gran medida las características del individuo. Posteriormente en 1996 este autor, expresa que la ansiedad es una reacción emocional que, ante la percepción de un peligro o amenaza, se puede manifestar a nivel cognitivo o subjetivo, fisiológico o corporal y motor, pudiendo actuar con cierta independencia.

De acuerdo con lo antes expuesto se ha encontrado una serie de investigaciones que relacionan las distintas variables previamente mencionadas. En cuanto al contexto internacional existen diferentes estudios que refieren la relación entre la inteligencia superior y la ansiedad en niños y adolescentes.

En este sentido, Valadez, Meda y Matsui (2004) exponen la “Relación entre la ansiedad y la depresión en niños con inteligencia promedio y con superdotación intelectual” en México, donde concluyeron que no existía una clara

relación de los estados de ansiedad entre los niños superdotados y los de coeficiente intelectual promedio, ya que no se encontraron diferencias significativas entre los grupos, salvo en la variable depresión en la cual sí se evidenciaron diferencias significativas entre ambos grupos. Partiendo de esto los autores señalan que probablemente estos resultados sugieren la dificultad de los niños con dotación intelectual superior para experimentar la alegría, diversión o felicidad.

Zuñiga (2014) realizó una investigación en México titulada "El trastorno de ansiedad y estrés escolar en los adolescentes con alto desempeño académico", en la cual concluyó que las conductas disruptivas del área socio afectivas son identificables en el sexo masculino, y no en el sexo femenino. Además, expresó que la vida socio afectiva de estos adolescentes está muy vinculada con la atención de la madre quién está a cargo de la educación.

Por otro lado, en España se realizó una investigación dirigida por Francisco Martín del Buey (2011) en la cual se elaboró un informe acerca de la personalidad de los niños y adolescentes superdotados; donde se encontró que los adolescentes con altas capacidades presentan mayor grado de timidez y ansiedad social que los adolescentes con inteligencia promedio. Aunque respetan y acatan las normas que rigen las relaciones interpersonales, suelen ser más vergonzosos y demuestran mayor nerviosismo o miedo ante situaciones sociales.

También se llevó a cabo una investigación titulada "Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles" donde Martínez, García e Inglés (2013) tuvieron como objetivo de estudio analizar la relación y capacidad predictiva o clasificadora de los factores situacionales y sistemas de respuesta de la ansiedad escolar sobre la ansiedad rasgo, la ansiedad estado, disforia y baja autoestima, utilizando una muestra representativa de 1409 estudiantes españoles de 12 a 18 años.

En cuanto al contexto venezolano hay poco desarrollo en torno a la superdotación en adolescentes, específicamente desde la mirada de la psicología. Lo que quiere decir que no se han realizado gran cantidad de estudios e investigaciones en cuanto a las diversas características de esta población. Por esta misma razón no hay suficiente información que describa cómo ocurren los diferentes procesos en los adolescentes con coeficiente intelectual superior, entre estos, el bienestar psicológico y la ansiedad.

Sin Embargo, desde hace aproximadamente 3 o 4 años se ha venido desarrollando una línea de investigación en la Escuela de Psicología de la Universidad Metropolitana, en relación a la Superdotación Intelectual en niños y adolescentes venezolanos, debido a la vinculación de la Profesora Patricia Zavarce con el Proyecto Órbita CI 130, la cual desempeña el rol de Coordinadora de Evaluación Psicológica de dicho proyecto, así como también se ha contado con la participación de estudiantes de Psicología de esta casa de estudios, y egresados de la misma.

Marín y Hellmund (2014) realizaron una investigación en la Universidad Metropolitana de Caracas, como trabajo de grado, donde se contrastó la inteligencia emocional y autoestima en niños y adolescentes con Coeficiente Intelectual igual o superior a 130 y aquellos que presentan un Coeficiente Intelectual Promedio (90-110); al finalizar la investigación, estas autoras no encontraron diferencias significativas entre ambos grupos, en relación a las puntuaciones generales en las variables de autoestima e inteligencia emocional.

Por otro lado, Brito y Mendoza (2016) realizaron una investigación en la Universidad Metropolitana para obtener el título de Lic. en Psicología, titulada "A la derecha de la Curva Normal: Coeficiente Intelectual Superior, Autoconcepto e Indicadores Emocionales en niños de 8 a 12 años" la cual tuvo como objetivo comparar el Autoconcepto y los indicadores Emocionales del Dibujo de la Figura Humana de Koppitz de los niños con Inteligencia Muy Superior pertenecientes al

proyecto Órbita CI 130 y niños con Inteligencia Promedio. Con este estudio concluyeron que en ambos grupos no se evidenciaron diferencias en cuanto al Autoconcepto Global de ambos grupos, ubicándose en un nivel “Alto”. Sin embargo, en los Indicadores Emocionales del Dibujo de Figura Humana, se encontraron diferencias, dado que en la mayoría de los niños con Inteligencia Muy Superior existen indicadores comunes relacionados a inmadurez, inestabilidad, inclusión agresiva en el ambiente, impulsividad, y sentimientos de percibir el mundo de forma diferente al resto de las personas, mientras que en el grupo de niños con Inteligencia Promedio suelen ser heterogéneos.

Así mismo, Guaramato y Sánchez (2016) realizaron una investigación en la Universidad Metropolitana, donde se contrastó la adaptabilidad social y el Bullying en niños de 9 a 12 años con Coeficiente Intelectual igual o superior a 130 y aquellos que presentan un Coeficiente Intelectual Promedio (90-110). En dicho estudio, estas autoras concluyeron que la mayoría de los niños presentan una adaptación normal dentro de su entorno personal, social y escolar. A su vez, ambos grupos de niños presentaron en su mayoría, un alto nivel de acoso escolar.

En relación con el Bienestar Psicológico, Feijoo (2014), realizó un trabajo de grado para obtener el título de Psicólogo en la Universidad Metropolitana, titulado “Validación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (2006) en una muestra de Adolescentes Venezolanos”. Debido a la homogeneidad de la muestra utilizada, no se puede hacer una generalización de los resultados a la población de adolescentes Caraqueños; en todo caso, se pudiera afirmar, que existen indicadores estadísticos de una estructura factorial específica, que pudiera ajustarse a la población antes mencionada, la cual habría que comprobar en estudios posteriores con muestras más heterogéneas.

Aguirrezábal y Cappellini (2015) realizaron una investigación como trabajo de grado para obtener el título de Lic. en Psicología en la Universidad Metropolitana,

donde Validaron la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (2006) en una muestra de Adolescentes Venezolanos de Escuelas Públicas y Privadas. El propósito de la validación de dicha escala se enfocó en la búsqueda de una mayor comprensión de la población de adolescentes venezolanos, en base al desarrollo físico, emocional y psicológico concluyendo así con la adaptación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (2006) al contexto y a la población del Distrito Metropolitano de Caracas. Para ello utilizaron una muestra heterogénea y a su vez implementaron un Modelo Propio el cual demostró tener los índices adecuados de ajuste a los datos empíricos.

Dalati y Hazanow (2015) Realizaron una investigación en la Universidad Metropolitana la cual tuvo por objetivo general determinar el efecto de los Rasgos de Personalidad sobre el Bienestar Psicológico y el efecto modulador de la Inteligencia Emocional en relación con estas dos variables, en adolescentes del Área Metropolitana de Caracas. En cuanto al perfil de personalidad obtuvieron que los adolescentes de la muestra reflejan niveles muy altos en Responsabilidad y Extraversión, donde a su vez presentan niveles altos en Amabilidad, Apertura y, por último, Neuroticismo. Referente a la Inteligencia Emocional, observaron niveles adecuados en las tres dimensiones de la misma. Asimismo, los resultados que obtuvieron acerca del Bienestar Psicológico remiten a niveles medios. Como producto final, el Análisis de Ruta reflejó que la Inteligencia Emocional ejerce un efecto modulador entre dos de los cinco Rasgos de Personalidad y Bienestar Psicológico, los cuales fueron Neuroticismo de forma inversa y Responsabilidad de manera directa.

En cuanto al contexto de esta investigación, una parte de la muestra utilizada asiste al Proyecto Orbita CI-130, de la Fundación Motores por la Paz, en donde realizan evaluaciones masivas en determinados momentos del año, con la finalidad de determinar el Coeficiente Intelectual (CI) de niños y adolescentes provenientes de distintos Estados del país. Dicho proyecto viene desarrollándose en la ciudad de Caracas, Venezuela desde el año 2011 siendo la única

organización dedicada a brindar atención a esta población en el país. El objetivo de Órbita es que las personas con capacidades y habilidades sobresalientes logren integrarse de mejor manera en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana, desarrollando su potencial y aceptando sus diferencias con el resto de la población. Dicho proyecto se encarga de la identificación y asistencia de niños y adolescentes con coeficiente intelectual superior, por lo que nos brindaran apoyo para la realización de la investigación.

I.2. Pregunta de Investigación

De acuerdo con lo antes expuesto, se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles serán las semejanzas y diferencias entre el bienestar psicológico y la ansiedad de los adolescentes con un Coeficiente Intelectual Superior ($CI \geq 130$) y aquellos que se ubican con un Coeficiente Intelectual Promedio (CI 90-110)?

I.3. Objetivos de Investigación

I.3.1. Objetivo General

Comparar el bienestar psicológico y la ansiedad en adolescentes entre 12 y 16 años con un CI igual o superior a 130, y un CI promedio entre 90 y 110.

I.3.2. Objetivos Específicos

- Describir el bienestar psicológico en adolescentes con inteligencia superior (CI: Mayor o igual a 130) e inteligencia promedio (CI: 90-110).
- Determinar la ansiedad en adolescentes con inteligencia superior e inteligencia promedio.
- Establecer las semejanzas y diferencias entre el bienestar psicológico y la ansiedad en adolescentes entre 12 y 16 años con inteligencia promedio e inteligencia superior.

I.4. Justificación de la Investigación

Según Hernández, Fernández y Baptista (2007) existen diferentes criterios para justificar una investigación: la conveniencia, la relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica. La presente investigación tiene la intención de describir el bienestar psicológico y la ansiedad en adolescentes con inteligencia superior, participantes del proyecto Órbita CI-130 de la Fundación Motores por la Paz y compararlos con adolescentes con inteligencia promedio.

En cuanto a la superdotación es fácil comprobar que se ha orientado más la atención a cubrir las necesidades intelectuales y del aprendizaje del niño a través de programas especiales y se han hecho a un lado los estudios e investigaciones acerca de las necesidades de estos niños especialmente con los aspectos emocionales y de orientación personal e incluso familiar (López Escribano, 2002).

El niño superdotado se asemeja a un corredor de fondo que corre más rápido que los demás. Intelectualmente es el primero casi siempre, pero con sus emociones se queda, frecuentemente, sólo. Si no le ayudamos emocionalmente, renunciara a su individualidad y a su talento. Será como “los otros” para estar menos solo o se convertirá en una persona descontenta, marginada en la escuela y la sociedad (Landau, 2003 p. 27).

A lo largo de la historia se ha podido observar el interés que tienen los investigadores en conocer más acerca de los fenómenos que afectan el comportamiento de las personas con necesidades especiales. Así mismo, se ha podido apreciar como los estudios y las investigaciones se han enfocado en aquellos niños y/o adolescentes que se sitúan por debajo en relación con lo esperado para su edad, sugiriendo un déficit en su funcionamiento en comparación con la mayoría de las personas de su edad. Por lo general la mayoría de estas investigaciones se han basado preferencialmente en niños y adolescentes con deficiencias como Trastornos por Déficit de Atención, Trastorno del Espectro Autista, Trastornos Generalizados del Desarrollo, entre otros; en

comparación con los individuos promedios. Por lo que llama la atención como el interés se ha venido desarrollando en función de los niños y adolescentes con cualquiera de estas condiciones que los posicionan por debajo del promedio esperado para su edad, dejando a un lado a aquellos que tienen su funcionamiento, específicamente intelectual, por encima del promedio.

Gerardo García (2010) director del Proyecto "Fundación Motores por la Paz" señala que las personas con un coeficiente intelectual alto o superior son una población desasistida, que también requiere atención especializada y que no es muy estudiada debido a la dificultad del procedimiento para encontrar y seleccionar a los niños y adolescentes con esta característica, ya que estos representan tan solo el 2% de la población mundial. Es importante tomar en cuenta que cada individuo con coeficiente intelectual superior requiere de ajustes en el área social, familiar y escolar, reconociéndolos así como personas con "necesidades especiales".

Por otra parte, es importante mencionar que la existencia de las altas capacidades es minimizada o suele ser ignorada en diversas circunstancias por falta de información y la existencia de creencias erróneas en forma de estereotipos que impiden que se detecten y valoren socialmente. (Guirado 2015).

En cuanto al contexto venezolano no se evidencian estudios suficientes que describan diversos procesos, tales como el Bienestar Psicológico y la Ansiedad en poblaciones jóvenes con coeficiente intelectual superior, por lo tanto, no hay suficientes datos que describan cómo ocurren estos procesos en dicha población y a su vez compararlos con poblaciones con coeficiente intelectual promedio.

Tomando en cuenta los criterios propuestos por Hernández et al. (2007) expuestos al inicio del capítulo, se considera importante continuar la línea de investigación para contribuir en el estudio de los niños y adolescentes con estas características, y así poder difundir información a padres, docentes y a la sociedad en general para su mejor comprensión e integración de los mismos, así

como la estimulación de su alto potencial. Los resultados de esta investigación contribuirán posteriormente para diseñar intervenciones que promuevan el Bienestar Psicológico y proporcionen herramientas para enfrentar los estados de ansiedad que puedan presentar estos adolescentes. Estas dimensiones serán explicadas de manera más extensa en el marco teórico.

En cuanto a la factibilidad, para llevar a cabo esta investigación, la tutora Patricia Zavarce forma parte del equipo del Proyecto Órbita CI-130, lo que permite tener fácil acceso a la muestra de adolescentes con coeficiente intelectual superior. En lo que respecta a la muestra de adolescentes con coeficiente intelectual promedio, se evaluarán conocidos entre las edades de 12 y 16 años residenciados en Caracas.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

II.1 Inteligencia

II.1.1 Definiciones

El término inteligencia ha sido definido desde diversas perspectivas y enfoques en el transcurso de los años. Para comenzar, se realizará una reseña histórica con respecto a la conceptualización de dicho término.

Para Berg y Sternberg (1985), la inteligencia es la capacidad de adaptación, la cual se explica por las diferencias que observamos entre las personas cuando éstas resuelven problemas, razonan y/o toman decisiones.

Gottfredson (1997), afirmó que la inteligencia es una facultad mental la cual implica la capacidad de planificar, razonar, resolución de conflictos, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender rápido y aprender de la experiencia.

Como se mencionó en el capítulo anterior, Ardila (2011) señaló algunas definiciones de diferentes autores como Ebbinghaus (1885) quien describió la inteligencia como la capacidad que tiene un individuo de adaptarse a nuevas situaciones. Binet (1911) se refirió a la inteligencia como un conjunto de cualidades formales como la memoria, la percepción, la atención y el intelecto, y a su vez manifestó que se caracterizaba por la comprensión, invención, dirección y censura.

Sin embargo, Piaget (1967) planteó que la inteligencia es “el estado de equilibrio hacia el cual tienden todas las adaptaciones sucesivas de orden sensorio-motor y cognoscitivo, así como todos los intercambios asimiladores y acomodadores entre el organismo y el medio” (p. 21).

Wechsler (1944/2007) explicó la inteligencia como “la capacidad del individuo para actuar de manera propositiva, pensar en forma racional y afrontar de modo eficiente su ambiente” (p. 3). A su vez, Gardner (1983/2016) profundizó y amplió el enfoque de la inteligencia, siendo su teoría muy aplicada en la actualidad. Gardner expresa que la inteligencia no se puede definir como un elemento único,

ya que presenta varios aspectos que funcionan de forma separada, pero que pueden complementarse entre sí. Del mismo modo, propone que este constructo está relacionado con la capacidad del individuo para solventar problemas o realizar producciones que pueden ser valoradas en determinadas culturas, señalando que existen varios tipos de inteligencia: lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, intrapersonal, interpersonal o social, corporal-cenestésica, naturalista y existencial.

A finales del siglo XIX, se dio inicio a la construcción de las primeras teorías psicológicas, pero solo en el siglo XX el término comenzó a ser empleado en el mundo científico, como consecuencia de la aplicación y aceptación de los resultados de las pruebas de inteligencia (Braunstein, 1975).

Así mismo otros autores expresan que la inteligencia también se ha estudiado desde la perspectiva del desarrollo en diversos géneros y en relación con el tamaño del cerebro, herencia, raza, entre otros (Donoso y Villamizar, 2013). Estos mismos autores mencionan la teoría de Galton acerca de la inteligencia, como un grupo de teorías biológicas, la cual propone que “la inteligencia es un proceso mental superior, variable de una persona a otra, cuantificable y transferida por la herencia” (p. 413).

II.1.2 Teorías de la Inteligencia

II.1.2.1 Teorías Psicométricas

En primer lugar, se realizará una breve reseña acerca de las Teorías Psicométricas, las cuales se enfocan en la evaluación de la inteligencia a través de la aplicación de pruebas y la utilización del análisis factorial, lo cual es una técnica estadística que contribuye a la corrección de las pruebas o test. Es importante señalar que estos instrumentos permiten obtener un resultado objetivo, confiable y válido.

Alfred Binet (1883), creó la primera prueba de inteligencia con el fin de medir las facultades psicológicas superiores, tales como memoria, atención, imaginación y comprensión. Esta teoría propone que la inteligencia es un proceso psicológico superior que es medible por lo que aquellos individuos que se encuentren más cercanos a los resultados esperados para la edad y el contexto cultural, será considerado inteligente. Además, esta prueba determina la edad mental de los individuos.

Posteriormente, Wechsler (1939; citado en Moreno, Saíz y Esteban, 1998), creó la Escala de Inteligencia para Adultos de Wechsler (WAIS), la cual evalúa los procesos intelectuales de los adolescentes y adultos, en edades comprendidas entre 16 y 74 años. Luego, en 1949 el autor adaptó la escala modificando algunos elementos del test originando de esta manera la Escala de Inteligencia para Niños (WISC). En el test incluyó cuatro índices: Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptual, Velocidad de Procesamiento y Memoria de Trabajo, formando así la inteligencia global los cuales permiten evaluar los procesos cognitivos que intervienen en su funcionamiento.

Sin embargo, Spearman (1904) fue la primera persona que estudió la inteligencia aplicando el método factorial, desarrollando así la teoría bifactorial donde planteó la existencia de un factor general (G) común en todos los test y el factor específico (S) implicados en toda la actividad intelectual. Así mismo, Burt y Vernon (citado en Gross, 2004) extendieron la teoría de Spearman ya que estaban de acuerdo con la existencia de un factor general (G), sin embargo, propusieron un modelo jerárquico al cual le agregaron los factores de grupo mayor, entendiéndose como lo que miden las pruebas y los factores de grupo menor siendo aquellas pruebas que miden aspectos particulares en cualquier situación, y los factores específicos, los que miden las pruebas particulares de forma específica.

Por su parte, Guilford (1967) desarrolló el modelo de estructura del intelecto,

donde sugirió la existencia de tres dimensiones básicas de la inteligencia: las operaciones, el contenido y los productos, rechazando la existencia de un factor general de inteligencia.

Por otro lado, Cattell (1987), identificó dos dimensiones las cuales categorizó como inteligencia cristalizada y fluida, a partir del trabajo con el análisis factorial. La inteligencia cristalizada está vinculada con el conocimiento personal, con factores culturales y educativos, razonamiento matemático, verbal inductivo y el razonamiento deductivo. En cambio, la inteligencia fluida se relaciona con habilidades no verbales e independientes de la cultura, como lo son la memoria de trabajo, la capacidad de adaptación y nuevos aprendizajes. Este tipo de inteligencia incrementa al alcanzar cierto nivel de madurez en la adolescencia, después comienza a descender por el deterioro de las estructuras fisiológicas (Donoso y Villamizar, 2013).

Por lo tanto, es importante destacar que la teoría psicométrica ha sido un gran aporte para entender y conocer mejor el funcionamiento de la inteligencia, a través de la medición, la cual es utilizada en la presente investigación, tomando como referencia las escalas de autores como David Wechsler, las cuales fueron utilizadas para lograr identificar a jóvenes con Coeficiente Intelectual tanto Superior como Promedio. También es importante destacar que los instrumentos que parten de la teoría de dicho autor son los más utilizados en la actualidad, debido a la precisión de los puntajes arrojados y a la concepción multifactorial que manejan.

II.1.2.2 Teorías del Desarrollo Cognitivo

Jean Piaget (1967) expuso una teoría del Desarrollo Cognitivo la cual explica cómo evoluciona la inteligencia desde los inicios de la niñez hasta la madurez. A su vez, manifiesta que el organismo humano tiene una organización interna

caracterizada por un funcionamiento del organismo único, el cual es invariante. Por ello, refiere que por medio de las funciones invariantes el organismo adapta sus estructuras cognitivas, en las cuales participan la organización interna, las funciones invariantes e interacción entre el organismo y el entorno. Todo esto con la finalidad de estructurar un equilibrio entre el organismo y el entorno, a raíz de los procesos de adaptación. Este equilibrio se va originando en cuatro estadios: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y formales, lo cual comienza en el nacimiento de forma gradual. Estas están relacionadas con actividades del conocimiento como pensar, reconocer, percibir, recordar y entre otras. Este autor señala que a través de reguladores energéticos externos (valor de las soluciones encontradas y de los objetos a los que se dirige la búsqueda), de reguladores energéticos internos (interés, esfuerzo, entre otros) y la afectividad influyen de forma directa el acto que engloba la inteligencia.

Por su parte, Vigotsky (1979), mencionó que el desarrollo humano es resultante por la unión de dos factores distintos: la maduración biológica y la historia cultural. Mencionando así, al desarrollo cognitivo el cual se origina de la interacción del individuo y el contexto, siendo producto del aprendizaje a través de la relación de pares y mayores los cuales estimulan su comprensión y destrezas para utilizar los instrumentos culturales.

De acuerdo con el planteamiento de esta teoría, se podría decir que la inteligencia es la unión de diversos factores que ayudan e influyen en la estimulación y desarrollo cognitivo que se da desde los primeros años de vida del sujeto.

II.1.2.3 Teoría Triárquica de la Inteligencia

Sternberg (1985) desarrolló la Teoría Triárquica de la Inteligencia, en la cual establece que en los individuos existe una interacción entre tres subteorías: componencial, experiencial y contextual, las cuales interactúan y determinan la conducta inteligente. La cual describe en función del mundo externo e interno y

como a su vez surge la interacción entre ambos.

La subteoría componencial se refiere a las habilidades relacionadas con el procesamiento de información, que subyacen al funcionamiento intelectual. Según Sternberg esta subteoría se encarga de convertir las sensaciones en representaciones conceptuales que el sujeto manipula para diferentes propósitos. La subteoría experiencial señala que las personas muy inteligentes procesan mejor la información, realizan tareas nuevas más rápidamente e internalizan lo aprendido más fácilmente en comparación con los individuos menos inteligentes. Esto a su vez, depende de la habilidad para enfrentarse a nuevos tipos de tarea y exigencias situacionales, y la habilidad de automatizar la elaboración de la información por medio de los recursos cognitivos.

Por último, la subteoría contextual, explica la capacidad de los individuos para adaptarse al medio externo a través de tres procesos: adaptación refiriéndose al acoplamiento del organismo y el medio; la selección la cual se enfoca en elegir un medio alternativo ante la imposibilidad de adaptación y por último la configuración del medio, que en caso de no seleccionar un medio alternativo se intenta transformar el medio con el propósito de mejorar el ajuste.

Con lo mencionado anteriormente, se puede decir que esta dimensión se enfoca en convertir las sensaciones en representaciones conceptuales, con el fin de manipularlas y así ordenar la ejecución de una respuesta a partir de las mismas.

II.1.2.4 Teoría de las Inteligencias Múltiples

Para Gardner (1983/2016) la inteligencia no es única, de aquí el nombre de su teoría. En su investigación explica que la manifestación de cada inteligencia depende en gran medida de las condiciones, demandas y oportunidades del entorno. Además, define las llamadas competencias intelectuales, y señala que para que las mismas se desarrollen deben satisfacer un doble criterio, pues una

competencia intelectual debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas y la potencia para encontrar o crear problemas.

Desde esta perspectiva, Gardner identificó nueve inteligencias a saber: la inteligencia lingüística, que se refiere a la habilidad para manejar adecuadamente el lenguaje oral y escrito; la inteligencia musical, que define como la habilidad para interpretar música; la inteligencia cenestésico-corporal, la identifica como la habilidad para resolver problemas usando el cuerpo; la inteligencia intrapersonal, se enfoca en la capacidad para comprenderse a sí mismo; la interpersonal, se refiere a la habilidad para comprender las emociones y motivaciones de los demás; la inteligencia espacial, relacionada con el manejo de situaciones en espacios grandes o pequeños; la inteligencia lógico-matemática, la cual el autor define como la habilidad para analizar problemas desde un punto de vista lógico, realizar operaciones aritméticas y realizar investigaciones científicas; la inteligencia naturalista, que comprende la capacidad para interactuar con el mundo natural y otros seres vivos y por último, la inteligencia espiritual, que está compuesta por la habilidad para identificar y razonar sobre una serie de características existenciales de la condición humana.

Esta teoría, permite entender y explicar los diversos factores que intervienen en el funcionamiento intelectual, los cuales se enfoca en los procesos cognitivos, emocionales y adaptativos, por ello se puede decir estos factores influyen sobre la inteligencia siendo innatos del ser humano.

II.1.2.5 Teoría de la Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional fue definida por Salovey y Mayer (1990) como un tipo de inteligencia social, que abarca la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y las del entorno, incentivando el crecimiento emocional e intelectual con el fin de guiar en la forma de pensar y de llevar a cabo las acciones.

Estos autores explican que existen ciertas características inherentes a la inteligencia emocional, que el individuo adquiere con el desarrollo de la misma, dichas características son las siguientes: la capacidad de motivarnos a nosotros mismos, de perseverar en el empeño a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás.

Por su parte, Goleman (1996) realizó un importante aporte a esta teoría señalando que la inteligencia emocional permite al individuo: tomar conciencia de sus emociones, comprender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones que soporta en el trabajo, acentuar su capacidad de trabajar en equipo, adoptar una actitud empática y social que le brindará mayores posibilidades de desarrollo personal, y participar, deliberar y convivir con todos desde un ambiente armónico y de paz.

II.1.2.6 Teoría del Cerebro Triuno

Esta teoría fue desarrollada por la Dra. Elaine de Beauport (1994; citado en Burgos, Calle y De Cleves, 2006), donde percibe al individuo constituido por diversas capacidades interconectadas y complementarias, lo cual permite explicar el comportamiento del ser humano desde una perspectiva integradora observándose de esta manera el desempeño del individuo en el ámbito laboral, personal y social.

Por otro lado, la autora, explica que el cerebro está dividido en tres estructuras específicas: el sistema neocortical, el cual se asocia a las inteligencias: espacial, visual, auditiva, racional, asociativa e intuitiva; el sistema límbico el cual se asocia a las inteligencias: afectiva, motivacional y de los estados de ánimo; y por último el sistema básico o reptil vinculado a las inteligencias: básica, de los parámetros y de los patrones.

A pesar de que las estructuras mencionadas tienen distintas funciones, explica que las tres trabajan de forma integral y se relacionan entre sí.

II.1.3 Coeficiente Intelectual

Baron y Kalsher (1996) conceptualizan el CI como coeficiente intelectual, concretando que representa un valor numérico obtenido por un test de inteligencia en relación con el desempeño de personas de la misma edad.

Años después Ortiz (1999; citado en Cornejo, 2003) señala que para medir la inteligencia de un individuo se debe tomar en cuenta las variables de edad cronológica de la persona en relación con la edad mental, para luego determinar el coeficiente intelectual. Este puntaje se obtiene a través de la fórmula compuesta por la edad mental de la persona dividida entre la edad cronológica en meses y multiplicado por 100. La distribución del Coeficiente Intelectual [CI] representa la curva normal, de esta forma, una persona que tenga un CI menor a 85 se considera por debajo de lo normal, una persona que se encuentre entre 90 y 110 se considera promedio, uno con más de 115 se considera por encima de lo normal o promedio alto y uno mayor o igual a 130 se considera Muy Superior.

Por otra parte, Gross (2004), expresa que el Coeficiente Intelectual es una medida estadística precisa para medir la inteligencia. Sin embargo, este autor aseguró que el CI no es la expresión absoluta de toda la capacidad intelectual de una persona, sino que sólo permite tener una idea en cuanto a la relación de si un individuo es más o menos inteligente que otro.

De acuerdo a lo antes mencionado y partiendo del significado y la comprensión acerca de la medición de inteligencia, es importante para la realización de este estudio, lograr distinguir los niveles de la misma, con la finalidad de poder categorizar la muestra en rangos de Inteligencia Superior e Inteligencia Promedio, para así obtener indicadores de cómo se da el funcionamiento de los

procesos cognitivos, y lograr obtener una visión general de la variable en cada una de las personas estudiadas.

Por lo tanto, considerando que el término de Coeficiente Intelectual Superior forma parte del concepto de Superdotación, a continuación, se describirán los elementos de dicho significado, el cual pertenece a una de las variables centrales de este estudio.

II.2 Superdotación

II.2.1 Definiciones de Superdotación

El término de superdotación intelectual representa el punto de inicio de esta investigación, debido a que esta es una manera de denominar a los adolescentes que posean Inteligencia Superior, los cuales conforman una parte de la muestra de dicho estudio.

Galton (1869/2000), fue el primero que en base a un análisis científico a partir de características observables propuso que la genialidad es una habilidad excepcionalmente alta de la persona y que se nace con ella.

Por su parte, Renzulli (2002), después de un análisis sobre definiciones existentes y de una larga investigación empírica planteó la idea de que la superdotación no está basada exclusivamente en el cociente intelectual. El fundamento del autor acerca de este planteamiento fue que las personas con habilidades superiores al promedio son más dedicadas a sus tareas y muestran una creatividad sobresaliente. Esta idea de la superdotación desafiaba el punto de vista tradicional que eran altas puntuaciones en pruebas de inteligencia.

Alonso y Benito (2004) señalaron que la superdotación es un concepto que se utiliza para denominar a personas con un alto nivel de inteligencia que muestran un avanzado desarrollo de las funciones cerebrales. Dicho desarrollo puede ser expresado a través de niveles altos en relación con las habilidades cognitivas,

aptitud académica, artes visuales y artísticas, habilidades personales e interpersonales, creatividad, liderazgo, intuición e innovación.

Por otra parte, el término de superdotación intelectual es un factor muy importante en esta investigación, ya que es una manera de designar a los adolescentes pertenecientes al grupo de Inteligencia Superior que conforman la muestra de estudio. Así mismo, los elementos que integran este constructo forman la causa principal que generó la interrogante de la investigación, la cual se refiere al Bienestar Psicológico y la Ansiedad que describe a los adolescentes Superdotados, y que según ciertos enfoques los diferencia del resto de los adolescentes que se encuentran en el punto medio con respecto a la inteligencia.

II.2.2 Teorías de la Superdotación

Renzulli propone la teoría de los tres anillos que describe a la superdotación como la interacción entre la capacidad intelectual superior a la media, el compromiso y la creatividad, así como su relación con las áreas generales y específicas del rendimiento del ser humano (Renzulli, 2005).

La capacidad intelectual superior a la media: incluye alta capacidad en el aprendizaje, en memoria, altos niveles de pensamiento abstracto, dominio de una amplia gama de materias, capacidad para clasificar información relevante, rapidez y exactitud en el procesamiento de la información.

- La habilidad cognitiva permite entender los conceptos del entorno que pueden ser desde fórmulas matemáticas hasta la capacidad de encontrar el patrón de una serie y es diferente en cada persona.
- Existe la capacidad cognitiva general que se mide por la realización de pruebas de aptitud o inteligencia general que se pueden aplicar a amplia variedad de situaciones de aprendizaje tradicional y la capacidad específica que se manifiesta en campos particulares y se mide, por ejemplo, en el examen de titulación de una carrera profesional (Renzulli,

2005).

- A pesar de que numerosas pruebas permiten evaluar capacidades generales y específicas, siguen existiendo habilidades que no se pueden medir con un examen y es indispensable el uso de la observación y de técnicas de evaluación basadas en el desempeño (Renzulli, 2005).

Compromiso con la tarea: Es la persistencia para alcanzar metas impuestas (Renzulli, 2005), y se sustenta en la motivación intrínseca que frecuentemente es una característica del rendimiento excepcionalmente alto (Renzulli, 1994).

La Creatividad: Es la habilidad general para encontrar y utilizar nuevas soluciones a los problemas; está relacionada con la originalidad de las soluciones y la flexibilidad para pensar. Para que alguien sea considerado como superdotado deberá demostrar una creatividad sobresaliente (Renzulli, 2005). Si las pruebas actuales realmente miden este factor es cuestionable porque su validez predictiva ha sido limitada.

Por otra parte, desde la perspectiva de Gardner (2001), medir la inteligencia con pruebas, tiempos de respuesta u ondas cerebrales es altamente cuestionable y además se opone a la idea de las facultades generales. Para este autor, los seres humanos han desarrollado distintas inteligencias y el genio se dirige hacia contenidos particulares por lo que no es necesario recurrir a una sola inteligencia flexible.

En relación con la medición de la inteligencia, Gardner (2001), expresa que, por ejemplo, no existe la inteligencia espacial "pura": Que en su lugar hay una inteligencia espacial que se manifiesta en la manera en que un niño encuentra un camino, ensambla un modelo para armar o dar un pase de basquetbol.

Por esta razón, el autor expresa que los adultos no manifiestan directamente su inteligencia espacial, sino que son jugadores de ajedrez, artistas o geómetras más o menos diestros. Por consecuencia, la evaluación para detectar si cuentan con ciertas capacidades, o si los principiantes superan su condición con o sin

ayudas o instrumentos específicos es observando a las personas en actividades. Este cambio que da el autor en la filosofía de la medición refleja el avance conceptual más importante de la teoría de las inteligencias múltiples: la distinción entre inteligencias, ámbitos y campos (Gardner, 2001).

Para Harrison (2005), un superdotado es el que realiza o tiene la capacidad de cumplir actividades con un nivel significativamente superior que sus pares de edad cronológica, y cuyas habilidades y características únicas requieren disposiciones especiales, el apoyo social y emocional de la familia, la comunidad y del contexto educativo.

Con respecto al planteamiento de Gagné (1985), la superdotación es una competencia superior a la media en uno o más dominios de capacidad e identificada generalmente usando medidas estandarizadas. El talento se refiere a una ejecución superior a la media en uno o más campos de la actuación humana. Cada actividad tiene sus propios criterios de ejecución lo que implica que cada talento tiene un perfil específico de habilidades que pueden explicar la ejecución excepcional del individuo.

El problema de la distinción entre los conceptos de superdotación y talento condujo a Gagné (1985, 1997, 2009), a desarrollar el Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (MDDT) 2.0.

En este modelo planteado por el autor, explica que la superdotación es la posesión y uso de las capacidades naturales destacadas no entrenadas llamadas aptitudes en al menos un área de dominio, situando al individuo dentro de un 10% superior de la norma. En cambio, el término talento designa el dominio destacado de capacidades sistemáticamente desarrolladas llamadas competencias en al menos un campo de la actividad humana en un grado que ubica a la persona en el 10% superior de sus pares de edad, que están o han estado activos en este campo. Estas definiciones muestran que los dos conceptos se refieren a capacidades humanas (Gagné, 2009).

El Modelo Diferenciador de Dotación y Talento (MDDT) 2.0 de Gagné (2009), tiene como componentes: dotación, talento, y el proceso de desarrollo de talentos que tiene catalizadores intrapersonales (físico, mental, motivación, voluntad y conciencia) y ambientales (medios, individuos y servicios) que pueden influir en dicho proceso.

En cuanto a los modelos psicométricos de la superdotación Galton (1869/2000) estaba interesado en identificar a los jóvenes con un mayor potencial intelectual, ya que estaban destinados a ocupar puestos relevantes en la sociedad inglesa y, por tanto, consideraba que deberían ser identificados y educados de forma adecuada. Para este autor, la estructura social era un reflejo de la capacidad natural que la biología daba a los seres humanos (potencia o fuerza mental). Utilizó índices psicofísicos elementales para medir la inteligencia, buscando correlaciones con la posición social. Finalmente, sus experimentos no demostraron que su hipótesis de partida fuera válida. Sin embargo, hay que rescatar tres ejes innovadores de su investigación: el primer intento de medir la inteligencia, evidencias del componente hereditario de la inteligencia, y la utilización de instrumentos matemáticos de descripción y análisis de datos.

Años más tarde, Binet y Simon (1905) proponen la idea de “edad mental”, partiendo de la concepción de que una persona con déficit mental tiene un rendimiento que corresponde al de un niño con una edad cronológica de dos años por debajo de la del sujeto evaluado. En base a esto la aportación principal de Binet es la creación y utilización de un instrumento de medida de la capacidad intelectual de los sujetos (atención, memoria, discriminación, juicio práctico, entre otros).

Posteriormente parecía que Stern había obtenido la fórmula de la inteligencia cuando aporta la noción de Cociente Intelectual (CI) sintetizado con los conceptos de Edad Mental y Edad Cronológica ($CI = EM/EC \times 100$) (Castelló, 1992).

Por último, se encuentra el modelo sociocultural, el cual considera los factores socioculturales y a la familia como condicionantes de la superdotación (García, 2007), este modelo 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 la motivación y el autoconcepto, los contextos familiares y escolares estimulantes e influyentes y por último el factor suerte.

Con relación a esto se puede evidenciar cómo cada autor conceptualiza la superdotación desde perspectivas diferentes, basándose en sus conocimientos e investigaciones. Por consiguiente, es importante señalar las características de las personas que poseen un Coeficiente Intelectual Superior.

II.2.3 Características del Superdotado

En cuanto a las características de una persona Superdotada, Dabrowski et al. (1970) expresó que hay una corta relación entre la alta inteligencia y la tensión emocional. Estos autores afirman que con una alta inteligencia viene una mayor conciencia, y una mayor conciencia puede motivar o inmovilizar al individuo. Mientras que un poco de ansiedad en el organismo puede inspirar la acción, sin embargo, demasiada ansiedad puede paralizarnos y castigarnos.

Además, plantean que los superdotados suelen estar más ansiosos por cumplir con los plazos y alcanzar sus metas. Ellos manejan su ansiedad concentrando su atención, estableciendo prioridades y trabajando duro. Algunas personas superdotadas son incapaces de desactivar su conciencia de los demás o el dolor en el mundo y simplemente concentrarse en su trabajo.

También sostienen que los superdotados nacen con un nerviosismo aumentado debido a las respuestas neuronales aumentadas a varios tipos de estímulos. Observó una fuerte tensión emocional en niños superdotados y

creativos y vio que esta tensión se expresaba de manera diferente en diferentes niños -por la sobreexcitabilidad psicomotora, la sobreexcitabilidad sensual, sobreexcitabilidad imaginaria o lo que se conoce comúnmente como “soñar despierto”, sobreexcitabilidad intelectual o curiosidad y sentimientos intensos o sobreexcitabilidad emocional.

Partiendo de este planteamiento es interesante percatarse que las personas con Coeficiente Intelectual Superior a pesar de tener un alto desempeño y resaltar por sus habilidades cognitivas, muchos de ellos suelen presentar bajas en cuanto la parte emocional, por lo que es importante estudiar y obtener datos que puedan validar o no lo referido por estos enfoques teóricos.

Luego de definir los principales enfoques teóricos relacionados a esta investigación, es importante indagar acerca de los estudios que se han realizado en torno a esta área. Por lo tanto, a continuación, se exponen los estudios encontrados a nivel Internacional y Nacional.

II.2.4 Superdotación en Venezuela

En Venezuela la educación de las personas con Inteligencia Superior se inició aproximadamente a partir de los años 40 por medio del Decanato de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Católica Andrés Bello, despertando el interés por el desarrollo del talento y a su vez crear conciencia sobre la importancia de su desarrollo. Partiendo de esto, se realizó un llamado hacia instituciones públicas y privadas para que brindaran su apoyo dentro de los distintos ámbitos, y poder establecer instituciones especiales dedicadas a la atención de esta población (Alvaray, 1978; citado en Núñez, Chávez, Fernández y García, 1997).

Según este mismo autor, en el año 1970 el Ministerio de Educación comienza a mostrar cierto interés en cuanto a la superdotación, lo cual se evidencia en la publicación “Aportes a la Reforma Educativa”, donde se expone que el desarrollo de la superdotación debería ser competencia del Área de Educación Especial del Ministerio de Educación.

Posteriormente en el año 1983 surge una institución sin fines de lucro llamada “Vértice”, del sector privado, quienes desarrollan un programa de enriquecimiento que va dirigido a niños entre 5 y 12 años, el cual tenía como objetivo fomentar el desarrollo integral en el área intelectual y socio afectiva de los niños con Inteligencia Superior (Alvaray, 1978; Núñez et al., 1997)

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)

En la actualidad, se encuentra el Proyecto Órbita CI-130 de la Fundación Motores por la Paz el cual se enfoca en la realización de evaluaciones en determinados momentos del año, con la finalidad de determinar el Coeficiente Intelectual (CI) de niños y adolescentes con la finalidad de brindar asistencia integral, y proporcionar condiciones óptimas que sean necesarias para desarrollar sus habilidades a plenitud (García, 2010).

Partiendo de lo anteriormente expuesto, se puede evidenciar que Venezuela no se ha interesado en el desarrollo y atención especializada para niños superdotados. Por lo tanto, la institución antes mencionada se ha propuesto como misión generar ciertas estrategias para lograr cubrir las necesidades de estos niños y adolescentes. De esta forma, se evidencia la importancia de estudiar todos los elementos que puedan influir en el adecuado desarrollo de esta población, siendo esta necesidad uno de los puntos bases que dieron inicio a esta investigación.

II.2.4.1 Proyecto Órbita CI – 130

El programa Órbita CI – 130 de la Fundación Motores por la Paz, se crea en el año 2011 debido a la preocupación en el desarrollo adecuado del potencial de los niños y adolescentes con Inteligencia Superior, y tiene como objetivo principal “identificar y apoyar talentos superiores en niños y adolescentes de todo el territorio nacional venezolano”. (Fundación Motores por la Paz, 2015). En cuanto a sus objetivos específicos se encuentra:

1. Identificar aquellos niños, adolescentes y jóvenes con coeficiente intelectual mayor o igual a 130 según los estándares internacionales.
2. Desarrollar un perfil psicosocial y familiar de los seleccionados para diseñar el mapa de necesidades.
3. Procurar con recursos propios o a través de entidades públicas o privadas, las asistencias requeridas por estos talentos superiores.
4. Difundir en la población la información relativa a las capacidades intelectuales superiores, con la finalidad de facilitar a familiares y docentes, la identificación de talentos. (Fundación Motores por la Paz, 2015).

El equipo del programa está conformado por el presidente: Gerardo García, el director: Jorge Portilla y la Coordinadora General: Mirángel García. Así como también, se cuenta con colaboradores, voluntarios, y con un equipo de psicólogos, que fortalecen el desarrollo del proyecto. La coordinación de las evaluaciones psicológicas está a cargo de la Lic. Patricia Zavarce. Este proyecto cuenta con una plataforma completa de: Identificación, diagnóstico, Tutoría y Asistencia Integral a niños y adolescentes con un Coeficiente Intelectual (CI) superior a 130 (Fundación Motores por la Paz, 2015).

Debido a que la muestra utilizada en esta investigación está compuesta por jóvenes adolescentes, resulta importante conocer las características y

definiciones de esta etapa del desarrollo evolutivo del ser humano.

II. 4 Adolescencia

II.4.1 Definición de Adolescencia

La OMS (2014) define la adolescencia como el periodo de desarrollo y crecimiento humano entre la niñez y la edad adulta, que aproximadamente es entre los 10 y los 19 años, esto ocurre en dos fases: en la adolescencia temprana, la cual sería entre 10 y 14 años; y la adolescencia tardía, comprendida entre los 15 y 19 años. Estas etapas son consideradas las más importantes en la vida del ser humano, ya que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y a su vez de grandes cambios que vienen dados por diversos procesos biológicos. En la adolescencia temprana se presenta un desarrollo rápido del cuerpo por la llegada de la pubertad y surge la preocupación por los cambios físicos, como también gran curiosidad sexual, y la búsqueda de independencia. En cambio, en la adolescencia tardía los cambios físicos han culminado en gran parte, en donde hay un mejor control de impulsos y una mayor identidad, además presentan una mayor madurez en relación con la vida sexual, y se deben empezar a tomar decisiones importantes acerca de las actividades educativas y ocupacionales (Pineda y Aliño, 2002)

La adolescencia es un proceso de desarrollo del individuo el cual se da a raíz de la interacción con el entorno social; y tiene como referente no sólo la biografía individual, sino también la historia y el presente de la sociedad donde se desenvuelve el individuo. Es el periodo en que se produce con mayor intensidad la interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, las fortalezas y desventajas del entorno (Krauskopf 1994,1995).

II.4.2 Características de la Adolescencia

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, de que los adolescentes atraviesan por una serie de cambios hormonales, de crecimiento, de autoestima, de humor e incluso de personalidad, se considera importante conocer un poco más acerca de las características y los comportamientos de los mismos.

En general, las preocupaciones de los adolescentes se enfocan principalmente en asuntos educativos, afectivos, personales y familiares (Gonzalez, Montoya, Casullo y Bernabéu, 2002), suelen apreciar el centro educativo, valoran la posibilidad de establecer vínculos de cercanía, amor y amistad con otras personas, suelen disfrutar más las actividades extraescolares, que aquellas que contengan contenidos de aprendizaje. (Collao, Irrazabal y Oyarzún, 1998).

En cuanto a las expectativas de futuro, los adolescentes presentan altos niveles de angustia por la presión social en un contexto que los evalúa en función de logros expresados en títulos, trabajo y consumo. Otra Área de preocupaciones de los adolescentes la constituye su familia, respecto de la que expresan dificultades de comunicación y de tiempo. Frecuentemente, en ella los adolescentes no se sienten respetados por los adultos, sienten que sus opiniones no son consideradas como válidas, se perciben discriminados y excluidos (Parker, 2000).

Otro autor plantea que los adolescentes comienzan a verse “como autores de sus propias vidas”. Paralelamente los intereses cambian, la atracción hacia lo novedoso y a lo que se les presenta como desafío, se transforma en una expresión de identidad, que, a su vez, ayuda a contribuir a la formación de sí mismo. (Kielhofner, 2004).

Partiendo de lo planteado por estos autores, se puede decir que la

adolescencia es un proceso complejo en el cual están sumergidos una serie de cambios, tanto emocionales como corporales, que podrían afectar el comportamiento y el bienestar psicológico del individuo.

II.5 Bienestar Psicológico

II.5.1 Definición de Bienestar Psicológico

El concepto de bienestar psicológico ha sido objeto de estudio por diversos autores a lo largo de los años, con el fin de responder a ciertas interrogantes acerca de “sentirse bien”. El origen del término surgió por el desarrollo de la sociedad industrial y del interés por conocer acerca de las condiciones de vida y la satisfacción.

Casullo y Castro (2000) mencionan que una persona tiene alto bienestar si experimenta satisfacción con su vida, si frecuentemente su estado de ánimo es bueno y si a veces experimenta emociones poco placenteras como tristeza o rabia. A su vez, estos autores exponen diferentes definiciones de varios autores como Andrews y Withey (1976) señalan que el bienestar subjetivo considera los aspectos cognitivos en conjunto con los afectivos (afecto positivo y negativo). No obstante, Campbell, Converse y Rodgers (1976) describen a la satisfacción como una dimensión cognitiva, originada a partir de la diferencia entre las aspiraciones y los logros alcanzados, implicando así un juicio cognitivo.

Así mismo, González (2001; citado en Vielma y Alonso 2010) vinculó el Bienestar Psicológico con el estado mental y emocional de un individuo, lo cual va a determinar el funcionamiento psíquico de la misma.

Por su parte, Vielma y Alonso (2010), describieron que el mayor grado de Bienestar Psicológico dependerá de la valoración positiva que tenga el sujeto y de la perduración de la misma en el tiempo. En cambio, el menor grado de

Bienestar va a depender de la diferencia que tenga la persona entre sus expectativas personales y sus logros alcanzados.

Por otro lado, Ryan, Patrick, Deci, Williams (2008) expresaron que existen dos perspectivas para la definición del Bienestar Psicológico: El Bienestar Eudamónico y el Hedónico. Donde el primero está relacionado con el potencial humano y la autorrealización, en el que se reducen las experiencias negativas o se aumentan las positivas. En cambio, el bienestar hedónico hace referencia a un bienestar subjetivo asociado a la felicidad, donde se evita toda experiencia negativa y se enfoca en la búsqueda del placer. (Vásquez y Hervaz, 2008).

Partiendo de los conceptos planteados por los distintos autores en relación con el significado del Bienestar Psicológico, se puede decir que el bienestar es un concepto enfocado hacia lo multidimensional. A continuación, se mencionan algunas dimensiones en las que se basan la mayoría de los estudios del Bienestar.

II.5.2 Dimensiones del Bienestar

En cuanto a las dimensiones del Bienestar Psicológico, Ryff (2006; citado en Castro 2010) plantea que es constructo multidimensional el cual está caracterizado por ser el desarrollo del funcionamiento humano óptimo, las teorías del ciclo vital y la salud mental positiva. Para esta autora, el bienestar puede variar según el sexo, la cultura y la edad. En este modelo se plantean seis dimensiones básicas que componen el bienestar psicológico:

1. **Apreciación positiva de sí mismo:** Implica tener una actitud positiva hacia uno mismo, aceptándose tal cual cómo eres y aceptar los sucesos ocurrido en el pasado en la vida.
2. **Capacidad para manejar de manera efectiva el medio y la vida:** esta dimensión implica tener la habilidad o destreza para crear o elegir entornos favorables. Los sujetos con un mejor dominio del entorno poseen mayores habilidades para

condicionar el entorno y se sienten capaces de influir sobre ese contexto.

3. La alta calidad de los vínculos personales: Implica tener sentimientos permanentes de afecto hacia las demás personas, ser capaz de dar más amor, sentir empatía, y tener profundas relaciones de amistad.

4. Creencia de que la vida tiene propósito y significado: Implica tener metas definidas y objetivos claros, lo cual le permitan dar un sentido a la vida. Logrando hacer que la vida resulte productiva, creativa y emocionalmente integrada.

5. Sentimiento de crecimiento y desarrollo a lo largo de la vida: Se refiere a que el sujeto realice un esfuerzo para desarrollar sus potencialidades con el fin de crecer y expandirse como ser humano.

6. Sentido de autodeterminación o autonomía: Esta dimensión se basa en el bienestar dado por la autodeterminación, la independencia y la regulación de la conducta. Las personas que tienen un alto grado de autonomía no se suelen dejar llevar por los miedos y las creencias de las masas por lo que logran tener un sentido de libertad en cuanto a sus comportamientos.

II.5.3 Modelos de Bienestar Psicológico

En principio, existen algunos modelos específicos sobre la conceptualización del Bienestar Psicológico, entre ellos se encuentra el modelo realizado en 1958 por Jahoda, obteniéndose así los primeros antecedentes sobre el Concepto de Salud Mental Positiva. A partir de esto, surge la necesidad de tomar en cuenta aspectos como salud física y aspectos sociales, para luego referirse a la salud mental del individuo (Vázquez y Hervás, 2008).

En Vázquez y Hervás (2008), señalan que el modelo de Jahoda propone que para poseer una buena salud física es una condición necesaria pero no suficiente para poseer una buena salud mental. Además, su teoría se enfoca en una serie de criterios que permiten caracterizar un estado de salud mental positiva y a su

vez puede ser aplicado en personas sanas como en pacientes psiquiátricos. Este modelo, se enfoca en seis criterios con respectivos subdominios, los cuales son:

a) Actitudes hacia sí mismo: compuesto por las subdimensiones de accesibilidad del yo a la consciencia, concordancia entre el yo real y el yo ideal, autoestima y sentido de identidad.

b) Crecimiento, desarrollo y auto actualización: se encuentran las subdimensiones de motivación hacia la vida e implicaciones en la vida.

c) Integración: implica las subdimensiones de equilibrio de las fuerzas psíquicas (Ello, Yo y Súper Yo), la visión integral de la vida y la resistencia al estrés.

d) Autonomía: esta se encuentra integrada por las subdimensiones de autorregulación y las conductas independientes.

e) Percepción de la realidad: la cual está compuesta por la percepción no distorsionada, empatía y la sensibilidad social.

f) El Control ambiental: comprendida por la capacidad de querer o amar, la adecuación en el amor, el juego y el trabajo, las adecuadas relaciones interpersonales, la eficiencia en el manejo de demandas situacionales, la capacidad de adaptación del individuo y la eficacia a la hora de solucionar problemas o conflictos.

Con este modelo, Jahoda presentó una propuesta acerca de las variables y dimensiones que cubrían estos criterios, a su vez planteó la necesidad de implementar y diseñar estrategias de medidas y tipos de diseño en la investigación, siendo este hecho punto de partida en el ámbito de la Psicología Positiva (Vásquez y Hervás, 2008)

Por su parte, Ryan y Deci (2000), presentaron la teoría de la Autodeterminación, la cual se enfoca en la investigación de las tendencias relacionadas con el crecimiento de las personas y de las necesidades

psicológicas inherentes que son la base de su automotivación y de la integración de la personalidad, así como de las condiciones de estos procesos positivos. Esta teoría establece que el Bienestar conlleva a un funcionamiento psicológico óptimo, sin tomar en cuenta la frecuencia de experiencias placenteras.

El funcionamiento psicológico óptimo es entendido como la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas entendiéndose por éstas la vinculación, competencia y autonomía, además de un sistema de metas coherentes y alcanzables que deben ser más intrínsecas que extrínsecas y a su vez corresponden con los propios valores e interés (Vázquez y Hervaz, 2008).

Una de las autoras que define Bienestar Psicológico como constructo multidimensional es Carol Ryff, quien propone el modelo de Bienestar Psicológico el cual se caracteriza por el desarrollo de diferentes aspectos del funcionamiento humano óptimo para así conceptualizar la salud mental positiva. En este modelo, Ryff plantea seis dimensiones básicas comparando el nivel óptimo y el nivel deficitario que se consideran como índices de bienestar, pero no como predictores. Estas dimensiones coinciden con las necesidades básicas propuestas por la teoría de la autodeterminación.

Las dimensiones propuestas por la autora son:

Tabla 1. Dimensiones propuestas en el Modelo de Bienestar Psicológico de Carol Ryff (1989)

DIMENSIÓN	NIVEL ÓPTIMO	NIVEL DEFICITARIO
Control ambiental	<ul style="list-style-type: none"> • Sensación de control y competencia • Control de actividades • Sacar provecho de oportunidades • Capaz de crearse o elegir contextos 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimiento de indefensión • Locus externo generalizado • Sensación de descontrol
Crecimiento personal	<ul style="list-style-type: none"> • Sensación de desarrollo continuo • Se ve a sí mismo en progreso • Abierto a nuevas ideas • Capaz de apreciar mejoras personales 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensación de no aprendizaje • Sensación de no mejora • No transferir logros pasados al presente

Propósito en la vida	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos en la vida • Sensación de llevar un rumbo • Sensación de que el pasado y el presente tienen sentido 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensación de estar sin rumbo • Dificultades psicosociales • Funcionamiento pre mórbido bajo
Autonomía	<ul style="list-style-type: none"> • Capaz de resistir presiones sociales • Es independiente y tiene determinación • Regula su conducta desde dentro • Se autoevalúa con sus propios criterios 	<ul style="list-style-type: none"> • Bajo nivel de afectividad • No mostrar preferencias • Actitud sumisa y complaciente • Indecisión
Auto aceptación	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud positiva hacia uno mismo • Acepta aspectos positivos y negativos • Valora positivamente su pasado 	<ul style="list-style-type: none"> • Perfeccionismo • Más uso de criterios externos
Relaciones positivas con otros	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones estrechas y cálidas con otros • Le preocupa el bienestar de los demás • Capaz de fuerte empatía, afecto e intimidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit de afecto, intimidad, empatía

Fuente: Vázquez y Hervás (2008)

No obstante, el modelo de Bienestar y Salud Mental de Keyes (citado en Vázquez y Hervás, 2008), enfocado en el modelo de Ryff se amplía cubriendo aspectos hedónicos y de bienestar social. En este modelo se presentan tres ámbitos diferentes que permiten el desarrollo de la salud mental positiva: a) *Bienestar Emocional* donde existe un alto afecto positivo y bajo afecto negativo, así como un elevada satisfacción con la vida; b) *Bienestar Psicológico* donde se incorporan seis dimensiones del bienestar propuestas por Ryff y c) el *Bienestar Social* que expresa en qué medida el contexto social y cultural en el que la persona vive y si se percibe como un entorno nutriente y satisfactorio.

Por último, otro de los modelos existentes es el planteado por Seligman (citado en Vázquez y Hervás, 2008), llamado Modelo de las Tres vías donde el autor explica que su modelo se puede resumir en tres dimensiones: En primer lugar: *La vida placentera*, que se refiere a experimentar emociones positivas sobre el

pasado, presente y futuro; en segundo lugar: *La Vida comprometida*, se desarrollan los estados de fluidez y se pone en práctica las fortalezas del carácter en las personas, logrando mayor cantidad de experiencias optimas y en tercer y último lugar: *La Vida significativa*, se plantean objetivos enfocados en ir más allá de uno mismo y la inclusión del sentido de la vida.

De acuerdo con las diversas teorías expuestas acerca del bienestar psicológico es importante conocer acerca de otros factores emocionales que podrían afectar el comportamiento y desenvolvimiento del individuo como la ansiedad, lo cual es una variable importante que estudiar dentro de este estudio.

II.6 Ansiedad

II.6.1 Definición de la Ansiedad

La ansiedad es definida por Moll (1990), como un fenómeno natural que experimenta el individuo cuando los valores esenciales para su existencia y su identidad se encuentran bajo amenaza. También puede considerarse como un miedo anticipado de un peligro que pueda presentar el individuo en el futuro, cuyo origen es desconocido. El rasgo central de la ansiedad es el intenso malestar mental, que produce en el sujeto un sentimiento de incapacidad para controlar los sucesos próximos.

El término de ansiedad también se refiere a un estado de agitación o inquietud del ánimo, y suponiendo que esta es una de las sensaciones más frecuentes del ser humano, siendo esta una emoción compleja y poco placentera que se expresa mediante una tensión emocional acompañado con un enlace somático (Ayuso, 1988; Bulbena, 1986).

Por su parte, Moll (1990), refirió que los niveles de ansiedad experimentados por un individuo vienen dados por dos fuentes de información diferentes: una interna y otra externa. Siendo la valoración interna la más importante,

específicamente la valoración cognitiva de la situación amenazante. La ansiedad implica una reacción o estado de tensión emocional, aprehensión, nerviosismo y preocupación, así como la activación o descarga del sistema nervioso autónomo (Belloch, Sandín y Ramos, 2008).

McLaughlin y Hatzenbuehler (2009) señalaron que los síntomas de la ansiedad se presentan en un amplio espectro, que abarcan aspectos conductuales, emocionales y cognitivos, dependiendo fundamentalmente de la sensibilidad que tenga del individuo ante los eventos estresantes.

A su vez, es importante mencionar que la presencia de elevados niveles ansiedad en relación con la intensidad, frecuencia o duración, puede provocar manifestaciones patológicas en el individuo, tanto a nivel emocional como funcional (Vila, 1984).

Por otra parte, Spielberger (1972), diferencia el estrés, la amenaza y la ansiedad. Señalando de esta forma que el estrés son propiedades objetivas del estímulo ante una situación determinada, mientras que la amenaza es una percepción particular a cerca de una circunstancia que categorice como peligrosa física o psicológicamente. En cambio, la ansiedad, es descrita por el autor como una reacción emocional que se origina cuando el individuo considera una situación como amenazante, pero sin considerar la existencia de algún peligro.

Por el contrario, Marks (1986), refiere que la ansiedad se destaca por la vinculación con el miedo, lo que lo diferencia es que mientras el miedo se percibe como una perturbación que se manifiesta ante los estímulos presentes en una situación, la ansiedad se relaciona con la anticipación de una amenaza en el futuro.

La reacción emocional de miedo o ansiedad a un estímulo externo como amenazante, puede provocar que el individuo tome acciones rápidas y drásticas con el fin de evitar la situación. De acuerdo con lo antes mencionado, se pueden

evidenciar algunas de las respuestas fisiológicas que se presentan cuando surge la ansiedad, las cuales son: aumento en el fluido de la adrenalina, palpitaciones rápidas del corazón, aumento de la transpiración, entre otras (Reynolds y Richmond, 1997).

II.6.2 Tipos de Ansiedad

Para (Brain, 2002) existen diferentes tipos de ansiedad, los cuales explica y divide de la siguiente manera:

- **Ansiedad Cognitiva:** Se refiere a pensamientos negativos que la persona puede desarrollar acerca de logros y expectativas.
- **Ansiedad Somática:** Se debe más que a pensamientos, a reacciones físicas, tales como el incremento de la sudoración.
- **Ansiedad Estado:** Ocurre sólo ante ciertas situaciones, con sentimientos de nerviosismo, preocupación y aprehensión asociados con excitación corporal de manera transitoria. Puede variar con el tiempo y fluctuar en intensidad.
- **Ansiedad Rasgo:** Se refiere al rasgo estable de ansiedad que algunas personas tienen como parte de su personalidad. Es un comportamiento que predispone a percibir un amplio rango de circunstancias no peligrosas como amenazantes y responde a ellas con niveles desproporcionados de ansiedad tanto en intensidad y magnitud.
- **Ansiedad Competitiva:** Se produce en circunstancias de competencia que pueden afectar negativamente la concentración y el nivel de procesamiento de la información.

Sin embargo, es importante resaltar que a pesar de que este autor divide la ansiedad en varios tipos, también se debe entender cómo se manifiesta la ansiedad en las personas y a su vez conocer los instrumentos necesarios para medir el nivel y el grado de la misma.

II.6.3 Ansiedad Manifiesta

La ansiedad se caracteriza por ser una experiencia para los individuos que surge sin tomar en cuenta las circunstancias culturales, intelectuales, sociales o económicas, por lo que es importante medir su incidencia e intensidad (Reynolds y Richmond, 1997). Desde el punto de vista de Martin (1961), la ansiedad es un conjunto de respuestas neuropsicológicas las cuales se deben medir tanto las respuestas como el estímulo que las origina, para así de esta manera entenderla. Por su parte, Krause (1961), informa que la ansiedad se deduce a partir de autoinformes, signos fisiológicos, del lenguaje, de la conducta, del desempeño de las tareas, la intuición clínica y la respuesta al estrés.

Taylor (1951), menciona uno de los primeros intentos para derivar una medida objetiva e independiente de la ansiedad. Donde selección reactivos del Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota (MMPI: Hathaway y Mckingley, 1942) para construir una Escala de Ansiedad Manifiesta (MAS, por sus siglas en inglés, Manifest Anxiety Scale). Su teoría señalaba que la ansiedad manifiesta se relaciona con la pulsión o motivación, por lo que aquellos individuos que reflejaran mayor ansiedad lograrían medidas más elevadas que los sujetos que informaran tener menos ansiedad.

A partir del trabajo inicial del autor, se realizaron diversos estudios donde utilizaron la Escala de Ansiedad Manifiesta en una población adulta. Luego, Castaneda, McCandless y Palermo (1956), indicaron una nueva versión denominada Escala de Ansiedad Manifiesta en niños (CMAS), el cual utilizó reactivos del MAS, pero se modificaron para adaptarlos a los niños. Este instrumento resultó de gran utilidad para determinar el grado y naturaleza de la ansiedad que pueden experimentar los niños. Posteriormente, este instrumento fue criticado por maestros e investigadores donde manifestaron que el

vocabulario era complejo y a su vez psicométricamente los reactivos no reunían todos los criterios para determinarlo como un buen reactivo de prueba. Por ello, años más tardes Reynolds y Richmond (1978), desarrollaron la Escala de Ansiedad Manifiesta en niños-revisada (CMAS-R). Este instrumento, proporciona una puntuación total de ansiedad, una escala de Mentira y escalas factoriales particulares para subcomponentes de la ansiedad. Con los resultados obtenidos en el CMAS-R se puede estudiar la naturaleza y grado de ansiedad en niños, lo cual refiere información indispensable para los psicólogos, maestros, representantes y a su vez al niño.

II.6.3.1 Subescalas de la Ansiedad Manifiesta (CMAS-R)

Los autores Reynolds y Richmond (1978) describen las subescalas que componen la Escala de Ansiedad Manifiesta (CMAS-R), las cuales se enfocan en tres factores, pudiendo emplearse para obtener más información sobre la naturaleza particular de la ansiedad del niño y/o adolescente.

Para comenzar, se encuentra la subescala Ansiedad Fisiológica, la cual indica la expresión del niño o adolescente con relación a manifestaciones físicas que puede presentar por la ansiedad. Es importante, señalar que una puntuación alta en esta subescala sugiere que el niño o adolescente tiene respuestas fisiológicas que se experimentan durante la ansiedad.

La segunda Subescala, se refiere a la Inquietud y a la Hipersensibilidad, que implica que la persona se caracteriza por tener miedo, nervios e hipersensibilidad antes presiones ambientales. Una calificación alta en esta subescala implica que el niño o adolescente asimila ideas, emociones u otros sentimientos del exterior por lo que puede llegar agobiarse al tratar de liberar esta ansiedad. Esto puede sugerir que el individuo presenta una necesidad de aprender a analizar sentimientos de ansiedad y a enfrentarse a esta situación.

En cuanto a la subescala, de Preocupaciones Sociales y Concentración, sugiere que los niños y adolescentes que reciben una alta calificación en esta subescala presentan mayor preocupación al no sentirse capaces para lidiar con las expectativas de los demás. Esto puede indicar cierta preocupación por no sentirse capaces, buenos o efectivos, lo cual puede estar relacionado con la ansiedad. Es importante mencionar que cualquier tipo de ansiedad puede interferir con la capacidad del niño o adolescente para concentrarse en tareas académicas o de otro tipo.

Por último, los autores refieren una cuarta subescala denominada la Mentira, que de acuerdo con el puntaje obtenido se puede determinar en qué categoría se encuentra el niño o adolescente, lo cual brindará al examinador información acerca de si el individuo se presenta como un candidato “ideal”, lo cual no es característico de alguien sino más bien podría indicar una deseabilidad de aceptación social. Una puntuación muy alta en esta subescala puede indicar un autoinforme impreciso, indicando así la intención del sujeto por proporcionar información falsa al examinador. Sin embargo, estos autores plantean que en diversos casos se ha comprobado que la idealización del sujeto no es un esfuerzo por engañar a alguien sino más bien una expectativa imprecisa de sí mismo.

II.7 Antecedentes Empíricos

A continuación, se expondrán algunas investigaciones relacionadas con las variables de estudio. Se presentan algunas investigaciones internacionales como nacionales que se destacan como antecedentes las cuales permitieron establecer objetivos y guiar la investigación.

II.7.1 Antecedentes Internacionales

A nivel internacional, se han realizado varias investigaciones y estudios acerca

de la superdotación.

Valadez, Meda y Matsui (2004), realizaron una investigación titulada “Relación entre la ansiedad y la depresión en niños escolares con superdotación intelectual de 9 años” en la Universidad de Guadalajara, México. La metodología de esta investigación consistió en comparar los estados de ansiedad y depresión entre niños superdotados y niños con capacidad intelectual promedio. Esta investigación tuvo una muestra compuesta por 89 niños de 9 años que cursaban el cuarto grado de primaria en escuelas públicas de la zona metropolitana de Guadalajara, Jalisco, México. La muestra seleccionada fue en total de 995 niños estudiados provenientes de 18 escuelas públicas, asignadas aleatoriamente por la Dirección de Educación Básica de la Secretaría de Educación Básica para este estudio. Para la selección de la muestra utilizaron unos criterios: a) Que hubiesen contestado todos los instrumentos. b) Que hubiesen asistido a la aplicación de la prueba de inteligencia. c) Que hubiesen tenido diferencia significativa entre el CI verbal y el CI de ejecución, y su CI total estuviera dentro del rango de 90-152.

Con la muestra de 89 niños se conformaron 2 grupos en función de su capacidad intelectual, el grupo con CI normal (90-110) compuesto por 63 niños (39 mujeres y 24 varones), y el grupo de CI muy superior (130 en adelante) compuesto por 26 niños (14 mujeres y 12 hombres). Para esta investigación los instrumentos utilizados fueron la escala de Inteligencia revisada para el nivel escolar de Wechsler (WISC-R, 1982), el Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños (Spielberger, 1982), la Escala de ansiedad manifiesta en niños revisada (CMAS-R; Reynolds y Richmond, 1985) y el Cuestionario de depresión para niños (CDS, Lang y Tisher, 1994).

De acuerdo con los resultados en este estudio, para la variable ansiedad no existen diferencias significativas entre los grupos, donde se compararon los puntajes en cada uno de los instrumentos. Por otra parte, se realizó un análisis intragrupo por sexo, donde tampoco se encontraron diferencias entre ambos

grupos. En cambio, en la variable depresión si se encontraron diferencias significativas por lo que el grupo de superdotados obtuvieron mayores resultados en la subescala de problemas sociales, preocupación por la muerte salud, depresivo varios y total depresivo. A su vez, se debe destacar que este grupo en el CMAS-R, específicamente en la subescala inquietud-hipersensibilidad, calificaron más alto los varones en esta subescala.

En el grupo normal no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las variables que estudiaron. Por último, se realizó una comparación de las puntuaciones por sexo, entre las mujeres con un nivel de inteligencia promedio con superdotadas y hombres con inteligencia promedio con superdotados. Donde los resultados indicaron que en las mujeres hay diferencias significativas en el Cuestionario de depresión para niños (CDS) en las subescalas de ánimo-alegría, depresivo y total Positivo, siendo las mujeres con inteligencia normal las que obtuvieron puntuaciones más altas. En el caso de los hombres también se observaron diferencias significativas en el CDS en las subescalas de respuesta afectiva y depresiva; y en el CMAS-R en la subescala de preocupación social, calificando más alto los varones superdotados.

Los autores concluyeron que los varones superdotados presentaron mayor dificultad en la interacción social, aislamiento y soledad, teniendo más sueños y fantasías en temas relacionados con la enfermedad y la muerte. A su vez, presentaron mayor preocupación obsesiva en cuanto al miedo de ser lastimado o aislado en forma emocional o se mostraron hipersensibles a las presiones ambientales. En comparación con el grupo normal, los varones superdotados presentaron mayor carencia de afecto, pensamientos distractores y algunos miedos, de naturaleza social o interpersonal y mostraron sentir algo de ansiedad por no ser capaces de vivir con las expectativas de los otros significativos en su vida.

Por otra parte, Zúñiga (2014) realizó un estudio denominado "El trastorno de ansiedad y estrés escolar en los adolescentes con alto desempeño académico" en la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México. Esta investigación consistió en realizar entrevistas a padres de familia para evidenciar los hallazgos encontrados de casos adolescentes de secundarias del Estado de Hidalgo, México con conductas disruptivas identificados por sus aptitudes sobresalientes en el área intelectual con la variante hacia un alto desempeño académico. Asimismo, el autor señaló que esas conductas disruptivas podían ser obsesiones, mal carácter, insomnio, trastornos alimentarios o de sueño, las cuales reflejan una problemática compleja que son manifestaciones originadas muchas veces no por su alto nivel intelectual sino por el estrés asociado al trastorno de ansiedad al cual viven sometidos de manera extrínseca y/o intrínseca.

El autor realizó un estudio cualitativo empleando la entrevista semi estructurada que permitiera conocer el punto de vista de quienes mejor conocen a los adolescentes: sus padres. La investigación se realizó con los padres de familia de 5 adolescentes de sexo masculino de educación secundaria con edades de 13 a 14 años en escuelas de la ciudad de Pachuca, Hidalgo, México.

Los resultados obtenidos fueron identificados por sus aptitudes sobresalientes en el área intelectual con diversos instrumentos entre ellos: el test de WISC-IV que consta de 15 pruebas que se organizan en cuatro índices y en un CI total. En esta prueba, los cinco alumnos obtuvieron más de 140 de CI total. Por otro lado, para evaluar el funcionamiento intelectual y el alto desempeño académico se consideró importante conocer sus características socio afectivas a partir de: el trastorno de ansiedad asociado al estrés. Lo cual arrojó que en la fase de identificación de los casos las conductas disruptivas del área socio afectiva fueron identificables en el sexo masculino, no así en el sexo femenino, afirmando que la vida socio afectiva de estos está vinculada en la atención que les da la madre, quién está a cargo de la educación por ser madre soltera, divorciada o con matrimonio establecido donde el padre no es participe en las actividades

escolares.

En cuanto a una investigación realizada en España acerca de la personalidad de los niños y adolescentes superdotados, elaborado por un equipo de investigación dirigido por Del Buey (2011) se encontró que los adolescentes con altas capacidades presentan mayor grado de timidez y ansiedad social que los adolescentes con inteligencia promedio. Demostrando ser más vergonzosos y con mayor nerviosismo o miedo ante situaciones sociales, aunque respetan y acatan las normas que rigen las relaciones interpersonales, puntuando muy alto en autocontrol de las relaciones.

El estudio realizado reflejó la presencia de diferencias con respecto a la población normal en insatisfacción familiar, mostrando mayor grado de insatisfacción que sus iguales con alta capacidad. Además, se perciben a sí mismos como capaces en la resolución de sus problemas, alcanzando puntuaciones significativamente superiores en eficacia para asignar los propios recursos, buscar información, considerar diferentes soluciones y decidirse por la más adecuada de ellas a la hora de abordar un problema. Sin embargo, tienden a ignorar un problema en vez de enfrentarse a él, negando los conflictos en la mayoría de las ocasiones.

Con relación a los progenitores, que también contestaron de forma voluntaria a los cuestionarios para elaborar el informe, se desprende que detectan mayor retraimiento social y tendencia a la introversión en sus hijos comparado con los padres y madres con adolescentes sin alta capacidad.

II.7.2 Antecedentes Nacionales

En Venezuela son escasos los estudios referentes a la superdotación desde el ámbito de la psicología. Por esta misma razón no hay suficientes estudios que describan cómo ocurren diferentes procesos en esta población, entre estos, el

bienestar psicológico y la ansiedad.

En el año 2014 Andreina Marín y Mariana Hellmund, realizaron una investigación en la Universidad Metropolitana, como tesis de grado para obtener el título de Lic. en Psicología, denominada “A la derecha de la curva normal: coeficiente intelectual, inteligencia emocional y autoestima”. En esta investigación compararon la inteligencia emocional y la autoestima en niños y adolescentes con coeficiente intelectual igual o superior a 120 y los que tenían un coeficiente intelectual promedio entre 90 y 110. El estudio tuvo una metodología comparativa, de tipo transversal y con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por un total de 30 sujetos tanto del sexo femenino como masculino, donde 15 cumplían con la condición de tener un coeficiente intelectual promedio y los otros 15 con coeficiente intelectual superior. Para esta investigación, las autoras trabajaron con adolescentes con edades entre 12 y 20 años, en donde las variables de coeficiente intelectual, inteligencia emocional y autoestima se midieron 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. En esta investigación las autoras obtuvieron como resultado que ambos grupos no se diferencian en relación con las variables de estudio; y que la mayoría de los participantes se ubicaron en las categorías de: “adecuada” percepción, regulación y comprensión de las emociones y “alta” autoestima. Concluyendo que los niños y adolescentes con un coeficiente intelectual superior y aquellos considerados en la categoría promedio, poseen adecuada inteligencia emocional como alta autoestima.

Por otro lado, Brito y Mendoza (2016) realizaron una investigación como trabajo de grado para obtener el título de Lic. en Psicología en la Universidad Metropolitana, titulada “A la derecha de la Curva Normal: Coeficiente Intelectual Superior, Auto concepto e Indicadores Emocionales en niños de 8 a 12 años”. En la investigación de tipo descriptivo-comparativo, trabajaron con el Auto

concepto 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. Utilizaron 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 auto concepto; y el Dibujo de la Figura Humana de Elizabeth Koppitz como prueba proyectiva. Con este estudio las autoras obtuvieron que los niños con inteligencia muy superior tienen un auto concepto alto al igual que los niños con inteligencia promedio, sin embargo, al evaluar los indicadores emocionales se obtuvo que los niños 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 difícil y que por lo tanto, su auto concepto no sea tan elevado como lo reportado en la escala de esta variable. Mientras que los niños con coeficiente intelectual promedio se encuentran en un nivel de auto concepto medio-alto. A nivel comparativo, las autoras concluyeron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niños con inteligencia muy superior como en los niños con inteligencia promedio. Sin embargo, en la Dimensión Social los niños con inteligencia muy superior resultaron tener mejor adaptabilidad que los niños con inteligencia promedio, sin embargo, en 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.

Más recientemente, Guaramato y Sánchez (2016) realizaron una investigación en la Universidad Metropolitana de Caracas, titulada “A la derecha de la curva normal: Coeficiente Intelectual Superior, Adaptabilidad Social y Bullying en niños de 9 a 12 años”. Trabajaron con niños de 9 a 12 años con Coeficiente Intelectual igual o superior a 130 comparándolo con aquellos que presentan un Coeficiente Intelectual Promedio (90-110). Los instrumentos utilizados fueron el Test de

Matrices Progresivas de Raven y la Escala Wechsler de Inteligencia para niños (Wisc-IV) para medir el nivel de coeficiente intelectual; Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) y el Test de Acoso y Violencia Escolar (AVE). Con este estudio, las autoras concluyeron que la mayoría de los niños presentan una adaptación normal dentro de su entorno personal, social y escolar. En cuanto el Bullying, 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 con inteligencia promedio han manifestado ser víctimas.

Con relación al Bienestar Psicológico, Feijoo (2014) realizó un trabajo de grado para obtener el título de Psicólogo en la Universidad Metropolitana, titulado “Validación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (2006) en una muestra de Adolescentes Venezolanos”. La autora realizó una validación y adaptación del instrumento de Ryff (2006) en una muestra de 502 adolescentes venezolanos en la que utilizó el Análisis Factorial Exploratorio (paso 1) y del Análisis Factorial Confirmatorio (paso 2), con el fin de confirmar la presencia de sus 6 factores o dimensiones: Auto aceptación, Relaciones Positivas, Autonomía, Dominio del entorno, Crecimiento personal y Propósito en la vida. Los resultados obtenidos sugirieron la re-especificación del modelo, por lo que permitió crear una Escala Abreviada y compuesta por una estructura factorial de cinco dimensiones: Relaciones positivas, Autonomía, Autoaceptación, Propósito en la vida y Perspectiva y crecimiento. La autora obtuvo como resultado un modelo propio que demostró tener los índices adecuados de ajuste a los datos empíricos y que no difiere en sus dimensiones de acuerdo con la estructura propuesta por la autora original del instrumento, constituyéndose así en un modelo sencillo y parsimonioso, que cuenta además con el respaldo teórico que soporta su reespecificación. No obstante, se debe mencionar que la muestra utilizada fue homogénea por lo que no se puede hablar de una generalización de los

resultados a la población de adolescentes caraqueños, la autora menciona que en todo caso existen indicadores estadísticos de una estructura factorial específica, que pudiera ajustarse a la población antes mencionada, por lo que se tendría que comprobar en estudios posteriores con muestras más heterogéneas. A su vez, la autora encontró vinculación en las relaciones entre niveles de bienestar y variables sociodemográficas como sexo, edad, estructura familiar y nivel socio económico que no se encontraban a los parámetros y objetivos planteados en esta investigación, sin embargo, permitieron describir el bienestar de la muestra de adolescentes.

Por su parte, Aguirrezábal y Cappellini (2015) realizaron una investigación como trabajo de grado para obtener el título de Lic. en Psicología en la Universidad Metropolitana, donde Validaron la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (2006) en una muestra de Adolescentes Venezolanos de Escuelas Públicas y Privadas. El propósito de la validación de dicha escala se encontró fijado a la búsqueda de una mayor comprensión de la población de adolescentes venezolanos, en base al desarrollo físico, emocional y psicológico concluyendo así con la adaptación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (2006) al contexto y a la población del Distrito Metropolitano de Caracas donde utilizaron una muestra heterogénea y a su vez implementaron un Modelo Propio el cual demostró tener los índices adecuados de ajuste a los datos empíricos que a su vez no difieren en las dimensiones de las estructura propuesta por la autora original del instrumento; por lo que concluyeron un modelo sencillo y parsimonioso, el cual cuenta con el respaldo teórico que sustenta su re especificación. Se utilizó una muestra de 518 alumnos conformada adolescentes de ambos sexos, entre 12 y 19 años, con distintos niveles socioeconómicos pertenecientes a escuelas públicas y privadas de Caracas. Con este estudio las autoras concluyeron que la distribución de los puntajes era semejante para cada nivel, lo cual indica que la apreciación subjetiva del propio bienestar por los adolescentes que conformaron la muestra se manifiesta de forma semejante en

niveles altos, medio y bajo.

A su vez, en el mismo año Dalati y Hazanow (2015) realizaron una investigación como trabajo de grado para obtener el título de Lic. en Psicología en la Universidad Metropolitana, donde estudiaron la Inteligencia Emocional como mediadora entre los Rasgos de Personalidad y el Bienestar Psicológico en una muestra de adolescentes de 12 a 18 años, estudiantes del área metropolitana. Exploraron la edad, sexo, sector educativo, tipología familiar y el estrato socioeconómico de los participantes a través de un cuestionario y el Método Graffar (Méndez y Méndez, 1994), así como se les administró el Inventario de Personalidad de NEO-FFI (Costa y McCrae, 2008), la Escala TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) y la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (Aguirrezábal y Capellin, 2015). Los resultados arrojaron niveles muy altos de los rasgos de Responsabilidad y de Extraversión, seguidos de Apertura, Amabilidad y Neuroticismo en niveles altos en los adolescentes. En cuanto a la Inteligencia Emocional, hallaron niveles adecuados de las tres dimensiones en la mayor parte de la muestra. Reflejando las habilidades para percibir, comprender y expresar sus emociones, lo que les permite a los adolescentes generar sentimientos que faciliten los pensamientos para actuar conforme a los mismos adecuándolos a las exigencias del contexto. Haciendo referencia al Bienestar Psicológico, obtuvieron niveles medios en las cuatro dimensiones que componen dicha variable, evidenciando que los adolescentes son personas bien ajustadas que no suelen presentar conflictos mayores con sus padres o con ellos mismos, en oposición a la creencia popular. Partiendo de estos resultados concluyeron que sólo tres de los rasgos son los que explicaron de manera directa los niveles de Bienestar Psicológico, donde la Responsabilidad, la Amabilidad y una visión positiva de sí mismo tiene un impacto sobre el individuo. También hallaron una relación directa entre Inteligencia Emocional y Bienestar Psicológico, la cual fue positiva. Finalmente expresaron que la Inteligencia Emocional media en cierta medida la relación existente entre

los Rasgos de Personalidad y el Bienestar Psicológico, donde el Neuroticismo y la Responsabilidad son los protagonistas de la nombrada mediación.

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO

III.1 Tipo y diseño de investigación

El siguiente estudio se encuentra bajo el enfoque cuantitativo, que se caracteriza por emplear la recolección de datos para comprobar hipótesis basándose principalmente en la medición numérica y en el análisis estadístico, con la finalidad de establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández et al., 2010).

Esta investigación es de Tipo no experimental, entendiéndose como "Cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones" (Kerlinger, 1979, p. 116). Por ello, las variables a utilizar como el nivel de inteligencia, el bienestar psicológico y la ansiedad son imposibles de manipular y ejercer un control directo sobre ellas.

Asimismo, el diseño de investigación es transversal definido por Hernández et al. (2010), como aquellos que "...recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" (Hernández et al, 2006, p.208).

La investigación tuvo un alcance Descriptivo-Comparativo, el cual es definido como aquel que tiene como meta describir fenómenos, eventos, situaciones o contextos, especificando sus características más importantes (Hernández et al, 2010). Por ello, no se pretende relacionar las variables sino realizar mediciones y descripciones de cada una. En lo que respecta a un estudio comparativo,

Hurtado (2000), menciona que primero se requiere describir el fenómeno o la situación de estudio para luego determinar las semejanzas y diferencias que existen en la manifestación de este fenómeno en grupos distintos, sin implementar relaciones causales entre variables.

III.2 Población y muestra

Según Selltiz, Jahoda, Deutsch y Cook (1980; citado en Hernández, et al., 2006, p. 238), la población “es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”. Partiendo de este concepto, la población que se eligió para esta investigación está conformada por adolescentes entre 12 y 16 años con coeficiente intelectual superior y promedio.

Para la realización de las investigaciones científicas es necesario utilizar un marco muestral como referencia. Por ello, Bernal (2006), define a la muestra como un grupo representativo que se extrae de la población con el fin de medir y analizar las variables del estudio. A su vez, el muestreo de tipo No Probabilístico se caracteriza porque la elección de los sujetos de la muestra no depende de la probabilidad, sino de características específicas planteadas en la investigación. Y la muestra por Conveniencia, la cual se enfoca en trabajar con casos disponibles que se tenga acceso (Hernández et al, 2010). En este sentido, en la presente investigación se seleccionó la muestra por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que la población en la cual se seleccionaron los sujetos es cautiva y responden a criterios establecidos por las investigadoras. Por lo tanto, los criterios para seleccionar la muestra fueron: Adolescentes con Inteligencia Superior y con Inteligencia Promedio, con edades comprendidas entre 12 y 16 años y a su vez que fuesen venezolanos.

La muestra estuvo conformada por un total de 14 adolescentes entre 12 y 16 años, los cuales fueron divididos en dos grupos: 7 adolescentes con Inteligencia Superior pertenecientes al Proyecto Órbita CI-130 y 7 adolescentes con Inteligencia Promedio residenciados en Caracas, los cuales fueron evaluados

mediante el test de Raven y el WISC-IV para comprobar que se encontraban en un nivel de Inteligencia Promedio.

Por último, el intervalo de edad utilizado para la muestra de estudio fue establecido de acuerdo con las características de los instrumentos de medición que fueron utilizados. Asimismo, se debe destacar que la Superdotación Intelectual sólo corresponde al 2% de la población general.

III.3 Sistema de variables

III.3.1 Inteligencia

III.3.1.1 Definición Constitutiva

La inteligencia, es una de las variables a estudiar, siendo independiente. Por ello, Wechsler (1944/2007), explicó que la inteligencia es “la capacidad del individuo para actuar de manera propositiva, pensar en forma racional y afrontar de modo eficiente su ambiente” (p. 3).

III.3.1.2 Definición Operacional

La variable inteligencia se mide a través del CI Total reflejado en la Escala de inteligencia de Wechsler para niños y adolescentes (WISC-IV) (Wechsler ,2005). Esta escala arroja 5 puntuaciones generales que se agrupan en cuatro índices: Coeficiente Intelectual Total, Índice de Comprensión Verbal, Índice de Razonamiento Perceptual, Índice de Memoria de Trabajo e Índice de Velocidad de Procesamiento. A partir de los resultados de los índices, se pueden ubicar a los individuos que obtuvieron un CI ≥ 130 en el rango de Inteligencia Muy Superior y aquellos que alcanzaron un CI entre 90-110 se categorizan con Inteligencia Promedio.

III.3.2 Bienestar Psicológico

III.3.2.1 Definición Constitutiva

El Bienestar Psicológico es la segunda variable por estudiar, la cual se categoriza como una variable dependiente. Conceptualmente, Ryff (2006, citado en Casullo, 2002), define el bienestar psicológico como un constructo multidimensional caracterizado por el desarrollo del funcionamiento humano óptimo, relacionado con los afectos y con la personalidad. A su vez, se encuentra relacionado con la edad, el sexo y la cultura de los individuos.

III.3.2.2 Definición Operacional

Esta variable se mide a través de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (2006), en su versión adaptada al español por Díaz et al. (2006). Esta escala se encuentra validada en Adolescentes Venezolanos de Escuelas Públicas y Privadas por Aguirrezábal y Cappellini (2015). Se debe destacar que a medida que se obtenga mayor puntaje en el factor Significado y Auto Imagen Positiva, mayor será la percepción de Bienestar Psicológico en este factor. En cambio, para los factores: Automotivación, Relaciones Positivas y Autonomía y Autodeterminación, la relación sucede de forma inversa; es decir que, a mayor puntaje en dichos factores, menor será el Bienestar Psicológico en ellos. Por esto, el puntaje final obtenido de dicha escala se debe interpretar de esta manera.

III.3.3 Ansiedad

III.3.3.1 Definición Constitutiva

Esta es la tercera variable por estudiar, también se destaca como una variable dependiente. En este sentido, Bedini (2013), define la ansiedad como el proceso por el cual un individuo siente que no puede esperar el resultado de un

acontecimiento o hecho y además la persona no logra sentirse tranquilo en medio de una situación demandante, por ello, se puede decir que es una respuesta natural del ser humano ante circunstancias exigentes, siempre que, la duración y frecuencia de las crisis emocionales no se tornan excesivas.

III.3.3.2 Definición Operacional

La variable ansiedad se mide a través de la Escala de Ansiedad Manifiesta en niños (CMAS-R), este cuestionario de preguntas se aplica a niños y adolescentes, los cuales deberán responder “sí” o “no” a cada una de las afirmaciones, contando solamente la cantidad de “sí” para la corrección. Posteriormente se busca el valor bruto (cantidad de “sí”) en la tabla de percentiles y conversiones de puntuación t o escalar, con la finalidad de medir la ansiedad manifiesta e identificar el nivel y la naturaleza de la ansiedad crónica.

III.3.4 Variables Controladas

En esta investigación, se controlaron ciertas variables con el fin de que estas no afectaran significativamente los resultados. Entre ellas, la variable Coeficiente Intelectual, para poder categorizar los dos grupos comparados, eligiendo proporcionalmente la misma cantidad de adolescentes que poseen un Coeficiente Intelectual Promedio y un Coeficiente Intelectual Superior. También, se controló la variable de Edad Cronológica. El rango de edad fue establecido a partir de los 12 hasta los 16 años por requerimientos técnicos de los instrumentos a utilizar.

Por otro lado, se consideraron los lugares donde se pudieran controlar al máximo las posibles distracciones auditivas y visuales que pudieran interrumpir el proceso de aplicación de los instrumentos, por lo que se realizaron en la sede de tutorías del Proyecto Órbita CI-130 ubicada en la Torre Seguros Caracas y en la Biblioteca Pedro Grases en la Universidad Metropolitana.

III.3.5 Variables Descriptivas

III.3.5.1 Sexo

III.3.5.1.1 Definición Constitutiva

Según la Real Academia Española (2014) el sexo son las características biológicas, que permite clasificar al ser humano como masculino (hombre) o femenino (mujer).

III.3.5.1.2 Definición Operacional

En esta investigación, los participantes se distinguirán por el género ya sea masculino o femenino. Es importante destacar que existe una cantidad limitada de adolescentes con Coeficiente Intelectual Superior por ello no se puede hacer una diferenciación entre grupos en relación a esta variable.

III.4 Técnicas e instrumentos de recolección de información

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, independiente de los conocimientos adquiridos. Este test está compuesto por tres versiones, las cuales dependen del rango de edad de los sujetos. La primera versión es la Escala General para individuos entre 12 y 65 años; la segunda es la Escala Coloreada que es para niños en 4 y 11 años y, por último, la tercera es la Escala Avanzada la cual se encuentra diseñada para evaluar a individuos a partir de los 13 años, con el fin de determinar el nivel intelectual de los sujetos participantes en la investigación.

Según las puntuaciones obtenidas, se clasificarán en las siguientes

categorías:

- Rango 1: Intelectualmente Superior (> Percentil 95)
- Rango 2: Superior al término medio (> Percentil 75)
- Rango 3: Término medio (Entre los percentiles 25 y 75)
- Rango 4: Inferior al término medio (< Percentil 25)
- Rango 5: Intelectualmente deficiente (< Percentil 5)

Según la muestra de estudio en esta investigación se utilizará la Escala General para individuos entre 12 y 65 años. Esta escala consiste en una colección encuadernada de láminas en blanco y negro, la cual consta de 60 problemas repartidos en cinco series desde la A hasta la E, compuestas por 12 elementos cada una. Cada ítem presenta un estímulo geométrico gestáltico con 6 u 8 opciones de respuesta, donde solo una es correcta (Arlandi y Etchevers, 2003).

Los resultados obtenidos en el test son en percentiles, por lo que se muestra a continuación la conversión de dichos percentiles a CI planteada por Alfalva (2013):

Percentil	Coficiente 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

Tabla 2. Conversión de Percentiles a Coeficiente Intelectual

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

III.4.2 Escala Wechsler de Inteligencia para Niños y Adolescentes (WISC – IV)

El WISC-IV es un instrumento clínico de aplicación individual para la evaluación de la capacidad cognoscitiva de niños y adolescentes desde los 6 años 0 meses hasta los 16 años 11 meses de edad. La escala proporciona una medida del funcionamiento intelectual general, así como de 4 índices que corresponden a habilidades cognoscitivas específicas. De esta forma, la escala arroja 5 puntuaciones generales que se agrupan de la siguiente manera:

- Coeficiente Intelectual Total: Corresponde al funcionamiento intelectual global.
- Índice de Comprensión Verbal: Mide la formación de conceptos verbales, el razonamiento verbal y el conocimiento adquirido a través de la experiencia.
- Índice de Razonamiento Perceptual: Es una medida del razonamiento perceptual y el razonamiento fluido, del procesamiento espacial y de la integración visomotora.
- Índice de Memoria de Trabajo: Mide la habilidad para retener temporalmente en la memoria, información que se utiliza o se manipula para producir un resultado.
- Índice de Velocidad de Procesamiento: Arroja una medida de las habilidades del niño para realizar una síntesis de manera adecuada, seguir una secuencia y discriminar información visual a simple vista.

La escala está compuesta por 10 sub-pruebas esenciales divididas entre los cuatro índices de la siguiente manera: Tres sub-pruebas para Comprensión Verbal (Vocabulario, Semejanzas y Comprensión), tres para Razonamiento

Perceptual (Diseño con Cubos, Conceptos con Dibujos y Matrices), dos para Memoria de Trabajo (Retención de Dígitos y Sucesión de Números y Letras) y dos para Velocidad de Procesamiento (Claves y Búsqueda de Símbolos). Asimismo, se añaden tres sub-pruebas complementarias: Dos para Comprensión Verbal (Información y Palabras en Contexto – Pistas), una para Razonamiento Perceptual (Figuras Incompletas), una para Memoria de Trabajo (Aritmética) y una para Velocidad de Procesamiento (Registros).

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

Los coeficientes de confiabilidad para las escalas compuestas del WISC – IV van de 0,88 (Velocidad de Procesamiento) a 0,97 (Escala Total). De igual forma, los coeficientes promedio de confiabilidad de las sub – pruebas del WISC – IV van de 0,79 (Búsqueda de Símbolo y Registros) a 0,90. En este sentido, los coeficientes de confiabilidad del WISC – IV sustentan la posibilidad de generalización del instrumento. Y, en lo que concierne a la validez, se realizó un Análisis Factorial Exploratorio y un Análisis Factorial Confirmatorio, ajustándose mejor el modelo de 4 factores: Tres sub-pruebas de Comprensión Verbal en el primer factor, tres de Razonamiento Perceptual en el segundo factor, dos de Memoria de Trabajo en el tercer factor y dos de Velocidad de Procesamiento en el cuarto factor (Wechsler, 1944/2007).

III.4.3 Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, validación en Venezuela por Aguirrezábal y Capellin (2015)

La escala de Bienestar Psicológico de Ryff es un instrumento de escala Likert de 6 puntos el cual mide la cantidad de Bienestar Psicológico Subjetivo que poseen los adolescentes.

El instrumento consta de 21 ítems los cuales a su vez están distribuidos en cuatro subescalas que se extrajeron de las seis dimensiones del Bienestar Psicológico propuestas por Ryff (1989). El mismo se puede administrar de manera individual o colectiva, de forma virtual o presencial.

De acuerdo con el modelo obtenido por Aguirrezábal y Capellin (2015), los factores llevan por nombre: Significado y Autoimagen Positiva, Automotivación, Relaciones Positivas y Autonomía y Autodeterminación. Los ítems se encuentran repartidos entre los diversos factores de la siguiente forma: nueve ítems corresponden a la dimensión de Significado y Auto Imagen positiva (3, 4, 7, 8, 12, 13, 15, 16 y 19), cinco ítems a la dimensión Automotivación (9, 14, 18, 20 y 21), cuatro ítems a la dimensión de Relaciones Positivas (1, 5, 10 y 17) y tres ítems pertenecen a la dimensión Autonomía y Autodeterminación (2, 6 y 11).

En la Tabla 3 se aprecian las dimensiones de este Modelo representando así los cuatro factores básicos que delimitarían el espacio de la salud mental, diferenciando a su vez lo que se entendería por un funcionamiento óptimo frente a uno deficitario:

Tabla 3. Dimensiones del Bienestar Psicológico de Ryff (Validación Aguirrezábal y Capellín (2015))

Dimensión	Nivel Óptimo	Nivel Deficitario
Significado y Autoimagen Positiva	-Posee un propósito de vida. -Se siente responsable de su propia vida. -Aprende de sí mismo y de sus experiencias. -Confía en sus propios criterios u opiniones.	-Déficit en tener metas y objetivos de vida claros. -Irresponsabilidad. -Impulsividad. -Bajo nivel de criterio.
Automotivación	-Identifica lo que desea en la vida. -Es perseverante en las acciones que implican mejoras personales. -Se aprecia a sí mismo. -Expresa sus opiniones y maneja el estrés en situaciones difíciles o complicadas.	-Baja autoestima. -Poca perseverancia. -Niveles bajos en tolerancia a la frustración.
	-Relaciones estrechas y calidad con otros. -Le preocupa el bienestar de los	-Déficit en afecto, intimidad, empatía.

Relaciones Positivas	demás. -Siente fuerte empatía, afecto e intimidad.	
Autonomía y Autodeterminación	-Resiste presiones sociales. -Es independiente y tiene determinación. -Regula su conducta desde dentro. -Se autoevalúa con sus propios criterios.	-Bajo nivel de asertividad. -No muestra preferencias. -Actitud sumisa y complaciente. -Indecisión.

Fuente: Aguirrezábal y Capellín (2015)

Para la corrección del instrumento, esta consta de la sumatoria de todos los ítems correspondientes para cada una de las escalas, resultando que a mayor puntuación obtenida en el factor Significado y Auto Imagen Positiva, mayor será la percepción del Bienestar Psicológico. Los ítems: 1, 2, 5, 6, 9, 11, 14, 17, 18, 20 y 21 se puntúan de forma inversa, es decir a mayor puntuación marcada, menos puntaje se obtiene en la dimensión a la que pertenece el ítem.

En cuanto a la confiabilidad y validez del instrumento, las autoras realizaron un análisis factorial, comprendido en dos pasos: el Análisis Factorial Exploratorio [AFE], con el fin de identificar variables perdidas y datos atípicos y el Análisis Factorial Confirmatorio [AFC], donde realizaron medidas de ajuste absoluto, comparando la validez de Van Dierendonck (2006), Feijoo (2014) y el Modelo Propio de las autoras. A su vez, midieron la consistencia interna del instrumento, utilizando el Alfa de Cronbach (0.746), el cual refleja una magnitud apropiada según Prieto y Muñiz (2000).

III.4.4 Escala de Ansiedad Manifiesta (CMAS-R)

El CMAS-R subtitulada “Lo que pienso y siento”, es un instrumento diseñado para la auto aplicación, que puede ser administrado de forma individual o colectiva y tiene un tiempo estimado de aplicación de 15 minutos. El instrumento consta de 37 preguntas o reactivos, los cuales se dividen en 4 subescalas: La

escala de la Ansiedad Fisiológica, la cual está compuesta de 10 preguntas y está asociada con manifestaciones fisiológicas de ansiedad como dificultades del sueño, náuseas y fatiga; la escala de la Inquietud o Hipersensibilidad, la cual está compuesta de 11 preguntas y está asociada con la preocupación obsesiva en general; la escala de las Preocupaciones Sociales, la cual consta de 7 preguntas, siendo esta la más corta en comparación a las otras dos subescalas, y esta se relaciona con los pensamientos distractores y los miedos de carácter social e interpersonal; y por último se encuentra la escala de la Mentira, la cual se compone de 9 preguntas, que si se obtiene una puntuación muy elevada requiere que el evaluador determine si el sujeto daba respuestas válidas o si solo marcaba “SI” a cualquier reactivo, o si bien trataba de complacer al examinador.

El CMAS-R consta de 5 puntuaciones. La puntuación de Ansiedad Total se basa en 28 preguntas de ansiedad, las cuales están divididas en tres subescalas de ansiedad: Ansiedad Fisiológica, Inquietud/ Hipersensibilidad y Preocupaciones Sociales. Los nueve reactivos restantes son parte de la subescala Mentira. La puntuación natural en cada subescala es el número de reactivos marcados como “SI” para esa subescala.

Esta escala fue validada por Rodrigo y Lusiardo (1992), quienes crearon, desarrollaron y estandarizaron la versión en español de la escala CMAS-R para Uruguay. Se aplicó a 1423 niños y adolescentes (771 mujeres y 652 varones) distribuidos de manera proporcional en los 12 grados académicos que componen la enseñanza de primaria y secundaria de Uruguay. A su vez, estos grupos representan tres niveles socioeconómicos diferentes como bajo, medio y alto, los cuales se determinaron en base a la ubicación escolar y ocupación de los padres.

Para determinar las propiedades psicométricas se utilizó la técnica de traducción inversa y cuando los resultados de esta no igualaban de manera razonable la versión original del instrumento, se trabajaba en la traducción hasta conseguir una correspondencia de significados entre ambas versiones.

Para garantizar la confiabilidad del instrumento, se utilizó el método de consistencia interna, calculando el coeficiente alfa de Cronbach. Se obtuvieron valores similares a la versión original: 0.76 para la puntuación de Ansiedad Total, 0.61 para la Ansiedad Fisiológica, 0.66 para Inquietud/ Hipersensibilidad y 0.58 para Preocupaciones sociales/concentración. En un segundo estudio, se aplicó el instrumento a 108 estudiantes entre 16 y 19 años, donde se constataron coeficientes de alfa de 0.82 para Ansiedad Total, mientras que para las subescalas los coeficientes se ubicaron entre 0.61 y 0.70.

En cuanto a la validez, fue de tipo concurrente y discriminante, observándose una correlación de 0.69 ($p < 0.01$) entre Ansiedad Total del CMAS-R y la puntuación Rasgo del Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo y de 0.19 ($p < 0.05$) sin que se encontrara evidencia alguna de relación significativa entre la escala Estado y cualquiera de las medidas de Ansiedad Crónica. Se obtuvieron correlaciones de 0.54, 0.50 y 0.58 entre Ansiedad Fisiológica, Inquietud/hipersensibilidad y Preocupaciones sociales/concentración. Las puntuaciones obtenidas en la Ansiedad Total se aplicó un Análisis de Varianza (ANOVA), con el grado académico, el NSE y el sexo como variables independientes, hallándose diferencias significativas en todas las variables. Es importante destacar que estos datos fueron congruentes con la versión original. Se obtuvieron las puntuaciones medias a través de la prueba de rango Studentizada de Tukey con un alfa de 0.05, lo cual indicó que los alumnos de primero y tercer grado tenían el nivel más alto de ansiedad. Asimismo, las mujeres obtuvieron calificaciones significativamente más elevadas en ansiedad, en comparación con los varones.

Por último, se efectuó un análisis factorial de la prueba como forma de evaluar la validez de constructo, donde se analizaron los 28 reactivos de ansiedad mediante el método de factores principales utilizando una rotación ortogonal (varimax), el cual reveló tres factores de ansiedad: Factor 1: Ansiedad Fisiológica, Factor 2: Preocupación y Factor 3: Interés Social, encontrándose muy similar a

la versión estadounidense. Solo cuatro reactivos (6,10,30 y 34) presentaron cargas factoriales máximas en diferentes factores con respecto a los originales.

III.5 Procedimiento de medición

III.5.1 Fase preparatoria

Para la administración y aplicación de los instrumentos que permitieron medir las variables de esta investigación, se debe señalar que la Licenciada Patricia Zavarce pertenece al equipo de evaluación del Proyecto Órbita CI – 130, la cual se encuentra encargada de coordinar las evaluaciones psicológicas que se llevan a cabo dentro del proyecto. Por lo tanto, esto nos permitió tener contacto directo con Gerardo García, quien es el presidente de dicho proyecto. A partir de esto, se le explicaron los objetivos y alcance de la investigación, para así poder obtener su aprobación al acceso de los adolescentes pertenecientes al proyecto, los cuales formaron parte de la muestra. En lo que respecta a los adolescentes con inteligencia promedio, se contactaron mediante familiares y allegados que tuvieran adolescentes entre 12 y 16 años. Una vez que se obtuvo la aprobación de Gerardo García y de los representantes de ambas muestras, se imprimieron los cuadernillos de los instrumentos utilizados para la medición de las variables. Así como también se les envió la información por correo a los padres de los adolescentes explicándoles los fines de la investigación, con el objetivo de poder obtener el consentimiento y la aprobación de los mismos.

III.5.2 Fase de trabajo de campo

Los adolescentes con Inteligencia Superior que conforman una parte de la muestra se encuentran dentro del proyecto Órbita CI-130, donde anteriormente fueron identificados con Coeficiente Intelectual Superior. Estos adolescentes pasaron por todas las fases del proceso de selección, donde se les aplicó el Test de Matrices Progresivas de Raven y fueron preseleccionados por obtener puntaje

en el Percentil 99 y luego pasaron a una fase más completa de evaluación cognitiva a través del WISC -IV, siendo seleccionados por tener un Coeficiente Intelectual ≥ 130 . Por otra parte, se debe mencionar que estos adolescentes reciben tutorías académicas y asesoramiento psicológico.

Por otro lado, se les aplicó el Test de Raven y el WISC-IV, al grupo de adolescentes estudiantes de 12 a 16 años, con la finalidad de obtener un número de 7 personas que sean calificados con inteligencia promedio, y así obtener la segunda parte de la muestra necesaria para esta investigación.

Posteriormente, al obtener la muestra de adolescentes Superdotados y adolescentes con Inteligencia Promedio se procedió a pasar el Test de Bienestar Psicológico de Ryff y la Escala de Ansiedad Manifiesta (CMAS-R).

El tiempo de aplicación del Test de Bienestar Psicológico de Ryff fue de aproximadamente 15 minutos y la Escala de Ansiedad Manifiesta en Niños (CMAS-R) tuvo un tiempo aproximado de 20 minutos.

III.5.3 Fase de codificación

Una vez que se llevó a cabo la recolección de los datos, se comenzó a elaborar una base de datos en el programa Microsoft Excel con todos los resultados obtenidos en cada una de las escalas aplicadas, para luego realizar los análisis con los programas estadísticos pertinentes.

III.5.4 Fase de análisis de resultados

Primero se realizó un Análisis Exploratorio de los datos obtenidos, para así de esta manera identificar los datos erróneos en las escalas aplicadas, para corregirlos o eliminarlos, dependiendo del caso.

Luego, se llevó a cabo un Análisis Descriptivo Univariante, donde se incluyeron

las variables descriptivas de la muestra y a su vez se analizaron los resultados obtenidos en cada una de las variables de estudio como el Bienestar Psicológico y la Ansiedad.

Por último, se hizo un Análisis Comparativo, utilizando estadísticos de comparación de grupos como la prueba Mann-Whitney, para así identificar las semejanzas y diferencias en los dos grupos de adolescentes pertenecientes a la muestra de estudio. Para poder realizar estos análisis se utilizó el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences SPSS.

III.6 Estrategias de análisis de resultados

III.6.1 Fase 1: Análisis exploratorio de datos

Para comenzar, se realizó el análisis de los datos explorando las características generales, observando si los datos obtenidos están completos o si se debe descartar algún sujeto por ello. Esto significa, que se buscaron los valores imposibles o perdidos y los posibles errores en la transcripción o codificación.

III.6.2 Fase 2: Análisis Descriptivo Univariante.

Posterior a realizar el análisis exploratorio se describieron los datos y las puntuaciones obtenidas para cada una de las variables (Hernández et al, 2010). La descripción de los datos dio respuesta a los primeros objetivos de la investigación, determinando los aspectos que conforman el Bienestar Psicológico y los niveles de Ansiedad en los adolescentes con Inteligencia Superior e Inteligencia Promedio.

Luego se procedió a describir la distribución de las frecuencias de cada variable. Por lo tanto, las puntuaciones obtenidas en cada categoría se ordenaron y se representaron mediante gráficos. Esto permitió describir las medidas de

tendencia central, con el fin de identificar las puntuaciones sobre las cuales se centran los datos. Se procedió a describir la media, destacando el valor promedio en la distribución de los datos, la moda, con la finalidad de indicar el puntaje que tenga una mayor repetición en la distribución de frecuencias y la mediana, ubicando el punto central en la distribución (Shaughnessy, 2007). A su vez los resultados indicaron la desviación típica de los datos, así como el mínimo y el máximo para determinar la totalidad de los datos en la escala (Hernández et al, 2010).

III.6.3 Fase 3: Análisis Comparativo

Se utilizó el análisis comparativo para dar respuesta al objetivo de la investigación y poder establecer las semejanzas y diferencias entre el Bienestar Psicológico y la Ansiedad de los adolescentes con Inteligencia Superior e Inteligencia Promedio, para ello se utilizaron estadísticos para la comparación de grupos.

En relación a las variables de Ansiedad, fue medida mediante la Escala de Ansiedad Manifiesta (CMAS-R) y la variable de Bienestar Psicológico, fue evaluada mediante La Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, donde se aplicó como estadístico de contraste la Prueba U de Mann – Whitney, el cual es un estadístico no paramétrico que permite comparar la diferencia que existe entre dos medias de muestras independientes, cuando no se puede asegurar la distribución normal de la muestra o como en este caso, cuando se trabaja con muestras pequeñas.

III.7 Consideraciones éticas

De acuerdo, con el Código de Ética Profesional del Psicólogo elaborado por la Federación de Psicólogos de Venezuela (1981), el estudio a realizar se contempla bajo las siguientes consideraciones éticas ubicadas en el Capítulo I,

específicamente en el apartado de los Deberes Éticos en el Área de Investigación.

- Art. 54 “La investigación en psicología debe inspirarse en los más elevados principios éticos y científicos”.

La presente investigación, se sustenta por diversos conceptos teóricos, la cual se encuentra respaldada en libros y revistas arbitradas. Además, los instrumentos a utilizarse en la investigación se encuentran validados en el idioma español, por lo que maximiza su confiabilidad y validez de la investigación.

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

En esta investigación se considerará indispensable la protección física como mental de cada una de las personas que participen en la investigación, por lo tanto, es importante garantizar a los participantes que sus respuestas serán bajo anonimato con el fin de minimizar daños morales en ellos.

- Art. 69 El psicólogo asumirá máxima responsabilidad en la divulgación de información psicológica a fin de servir adecuadamente al público, con el fin de proteger a los individuos y la buena reputación de la profesión”.

Para el desarrollo de esta investigación, es importante la responsabilidad por parte de los investigadores acerca de la divulgación de información, por lo que es indispensable proporcionar información psicológica adecuada al público y con validez para así proteger a los individuos y asegurar y garantizar la reputación de los investigadores.

- Art. 73 “Los materiales publicados por un autor y utilizados por otro en una publicación ulterior deben utilizarse sólo con permiso de quien posea derechos de autor sobre el material (...) El psicólogo deberá reconocer con

sumo cuidado, y a través de citas específicas, el origen, de sus ideas y materiales”.

Para la justificación de este artículo, es importante señalar que en el trabajo se utiliza la normativa APA (6ta Ed, Revisada), por lo que se le otorga el valor al contenido intelectual que aportan los autores señalados.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

IV.1 Análisis de Resultados

Este estudio tuvo como objetivo describir y comparar el Bienestar Psicológico y la Ansiedad de los adolescentes con Inteligencia Superior pertenecientes al Proyecto Órbita CI-130 y los adolescentes con Inteligencia Promedio, con edades comprendidas entre 12 y 16 años. Con la finalidad de lograr los objetivos, se presenta a continuación los resultados obtenidos en esta investigación y se

comparan con los antecedentes empíricos y enfoques teóricos encontrados. Al principio, se comienza con el Análisis Exploratorio de Datos y la Descripción de la Muestra de Estudio de la investigación, continuando con los resultados de las Variables de Bienestar Psicológico y Ansiedad, las cuales se describen en función a los objetivos específicos planteados y culminando con el Análisis Comparativo entre los grupos.

IV.1.1 Análisis Exploratorio de Datos

Después de realizar la codificación de los datos, se llevó a cabo un análisis exploratorio con el fin de verificar la existencia de datos perdidos o imposibles, en la información recolectada en los instrumentos. De acuerdo con esto, no se encontraron datos perdidos ni datos imposibles en ninguno de los ítems que conforman las escalas utilizadas. En este sentido, no se tuvieron que realizar correcciones en los datos.

IV.1.2 Descripción de la Muestra de Estudio

La muestra utilizada en este estudio estuvo comprendida por un total de 14 adolescentes, entre 12 y 16 años. De acuerdo con el objetivo de la investigación, estos adolescentes fueron distribuidos en dos grupos según el Coeficiente Intelectual (Superior o Promedio). En la Figura 1 se puede observar que la muestra estuvo balanceada, obteniendo el mismo porcentaje de adolescentes en cada una de las categorías de Inteligencia: Inteligencia Superior e Inteligencia Promedio.

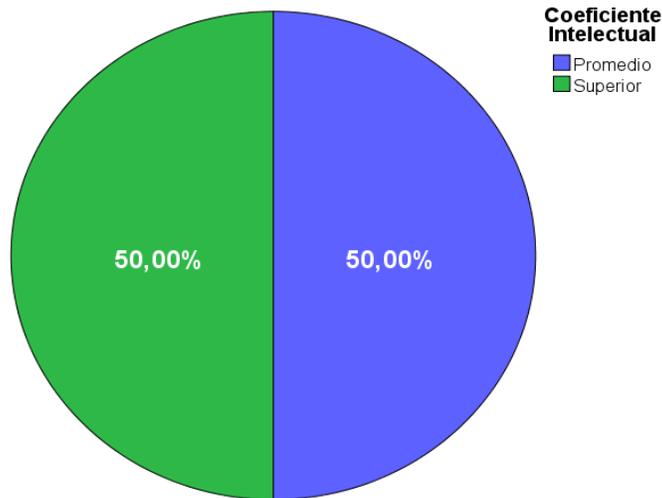


Figura 1. Distribución Porcentual de la muestra en relación con el Coeficiente Intelectual.

De acuerdo con la edad, se puede observar en la Tabla 4 los estadísticos descriptivos para esta variable, encontrándose un valor promedio de edad de 14 años.

No. de Observaciones	14
Media	14,36
Mediana	14,50
Moda	16
Desv. típ.	1,447
Mínimo	12
Máximo	16

Tabla 4. Estadísticos descriptivos para la edad de la muestra.

De acuerdo con la distribución de la muestra en función de la variable edad, ésta es platicúrtica 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.

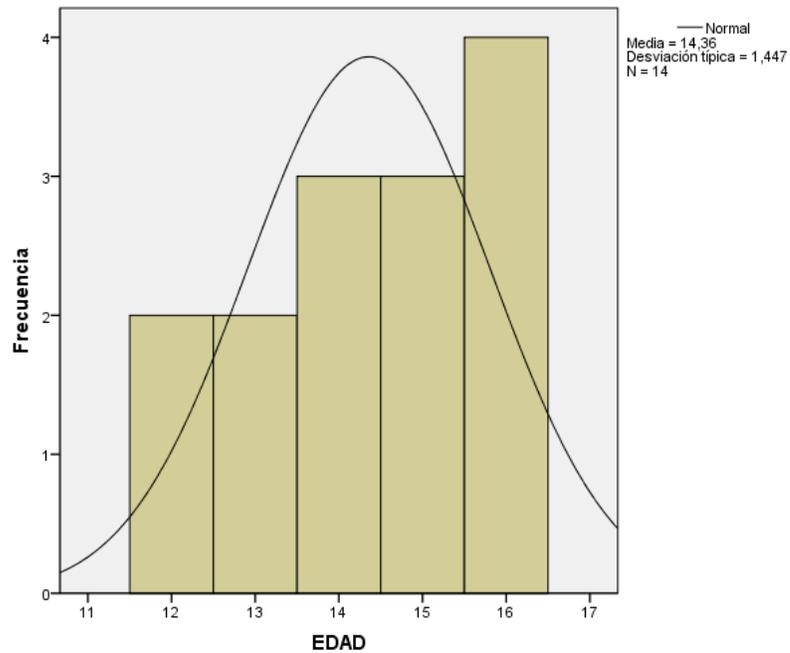


Figura 2. Histograma de la distribución de la muestra según la edad.

En lo que respecta a la variable sexo, en la Figura 3 se observa que la muestra tuvo una mayor cantidad de adolescentes del sexo masculino. Por ello, se puede decir que la muestra no se encuentra balanceada en relación con esta variable. Se trabajó con sujetos disponibles a los cuales se tuvo acceso y los cuales cumplían con los requisitos de estudio, por lo tanto, esto no permitió tener una cantidad suficientes de adolescentes con igualdad en cuanto a la distribución del sexo.

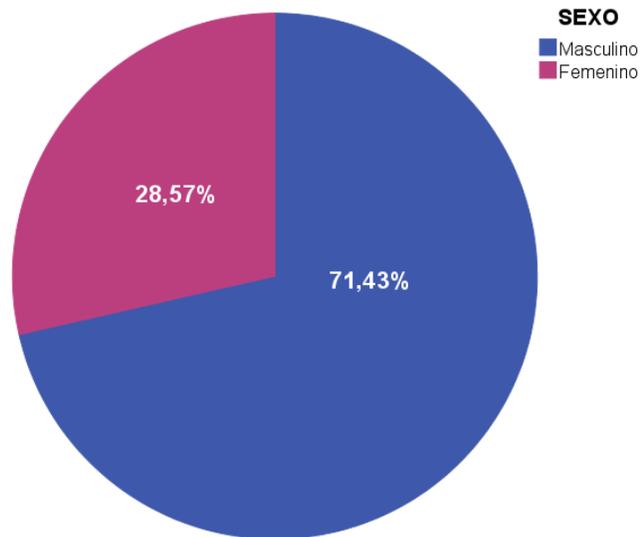


Figura 3. Distribución porcentual de la muestra según el sexo.

IV.1.3 Análisis Descriptivo Univariante

Antes de comenzar el análisis de cada una de las variables de estudio, es indispensable hacer referencia a los puntajes o escalas que componen a cada una de ellas, por lo que antes de proporcionar los resultados se expondrán dichas escalas y a partir de esta información, realizar el análisis correspondiente.

IV.1.3.1 Bienestar Psicológico

A continuación, en la Tabla 5 se reflejan los niveles y puntajes que componen la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff, validado en Venezuela por Aguirrezábal y Capellin (2015).

Tabla 5. Categorías en función de las puntuaciones obtenidas en la Escala de Bienestar Psicológico.

Puntaje	Categoría
< -1.24	Muy Alto
< -0.77	Alto
0.67 - 0.76	Medio
> 0.66	Bajo
> 1.27	Muy Bajo

Fuente: Aguirrezábal y Capellin (2015)

Con la finalidad de poder dar respuesta al primer objetivo específico de investigación, que consiste en describir el Bienestar Psicológico en adolescentes con Inteligencia Superior e Inteligencia Promedio, a continuación se presentan los resultados descriptivos de los dos grupos de estudio, tomando en consideración las cuatro dimensiones que conforman el test de Bienestar Psicológico de Ryff (1989), validada por Aguirrezábal y Capellín (2015): Significado y Autoimagen Positiva, Automotivación, Relaciones Positivas, Autonomía y Autodeterminación.

IV.1.3.1.1 Adolescentes con Inteligencia Superior

A continuación, en la Figura 4 se observan los resultados en frecuencia de acuerdo con el Bienestar Psicológico y las dimensiones que lo representan. En cuanto al Bienestar Psicológico dos sujetos se encuentran en nivel “Alto”, dos en nivel “Medio”, dos en nivel “Bajo” y uno en “Muy Bajo”. En relación con la dimensión Automotivación dos adolescentes se encuentran en nivel “Alto”, tres en “Medio” y dos en “Bajo”. En Autonomía y Autodeterminación un sujeto se encuentra en nivel “Muy Alto”, tres en “Medio” y tres en “Bajo”. En cuanto a Significado y Autoimagen Positiva un adolescente se encuentra en “Muy Alto”, dos en “Alto”, tres en “Medio” y uno en “Bajo”, y por último en la dimensión Tengo

Relaciones Positivas un individuo se encuentra en el nivel “Muy Alto”, dos en “Alto”, uno en “Medio” y tres en “Bajo”.

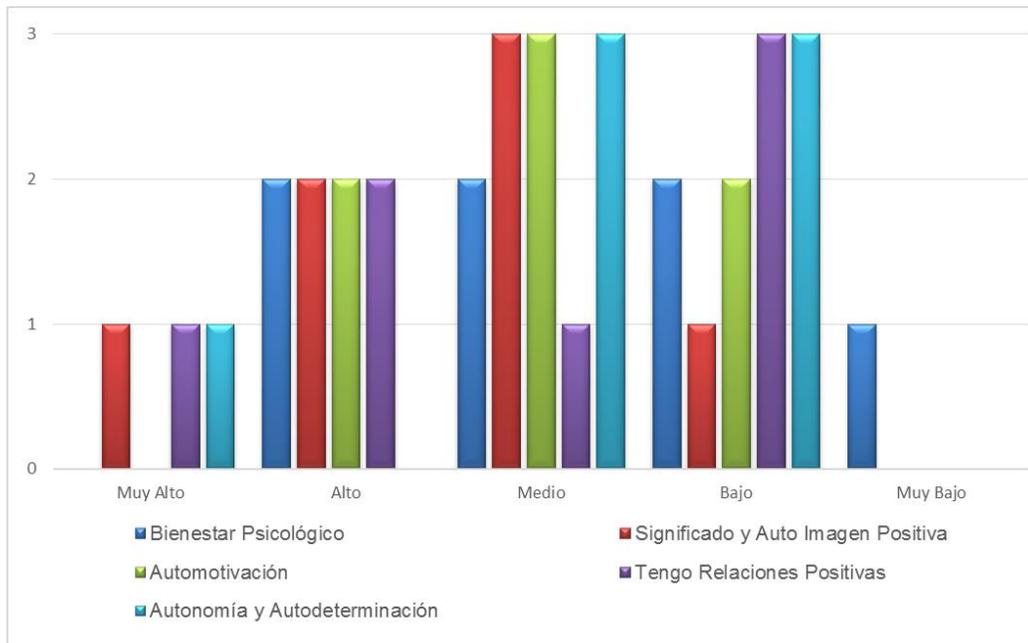


Figura 4. Distribución Frecuencial de la muestra de Adolescentes con CI Superior en el Bienestar Psicológico con sus respectivas dimensiones.

En referencia al Bienestar Psicológico del grupo con Inteligencia Superior, se utilizaron estadísticos descriptivos observados en la Tabla 6, encontrándose una media de 0,43 con una desviación típica de 1,50. Con esto se evidencia un puntaje que los ubica dentro de la categoría “Media”.

No. de Observaciones	7
Media	0,43
Mediana	0,48
Moda	-0,99
Desv. Típica	1,50
Mínimo	-0,99
Máximo	3,31

Tabla 6. Estadísticos Descriptivos para el Bienestar Psicológico en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.

A su vez, se puede observar en la Figura 5 que en la variable Bienestar Psicológico se encontraron dos adolescentes con Inteligencia Superior en la categoría “Alto” y uno en “Muy Bajo”.

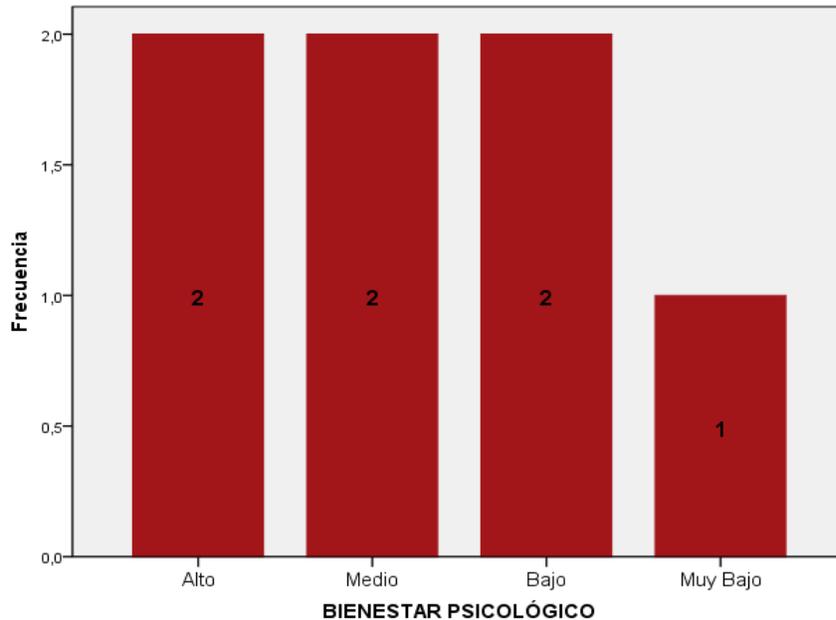


Figura 5. Distribución Frecuencial de la muestra en el Bienestar Psicológico.

Entre las dimensiones que componen el Bienestar Psicológico, se encuentra el Significado y Autoimagen Positiva, que de acuerdo con los estadísticos descriptivos se puede observar una media percentilar de -0,44 con una desviación típica de 0,94. (Ver Tabla 7).

No. de Observaciones	7
Media	-0,44
Mediana	-0,38
Moda	-0,86
Desv. Típica	0,94
Mínimo	-1,98
Máximo	1,07

Tabla 7. Estadísticos Descriptivos para el Significado y Autoimagen Positiva en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.

En la Figura 6, se observan cómo se posicionan a los adolescentes para la dimensión de Significado y Autoimagen Positiva, encontrándose uno en la categoría “Muy Alto” y uno en “Bajo”.

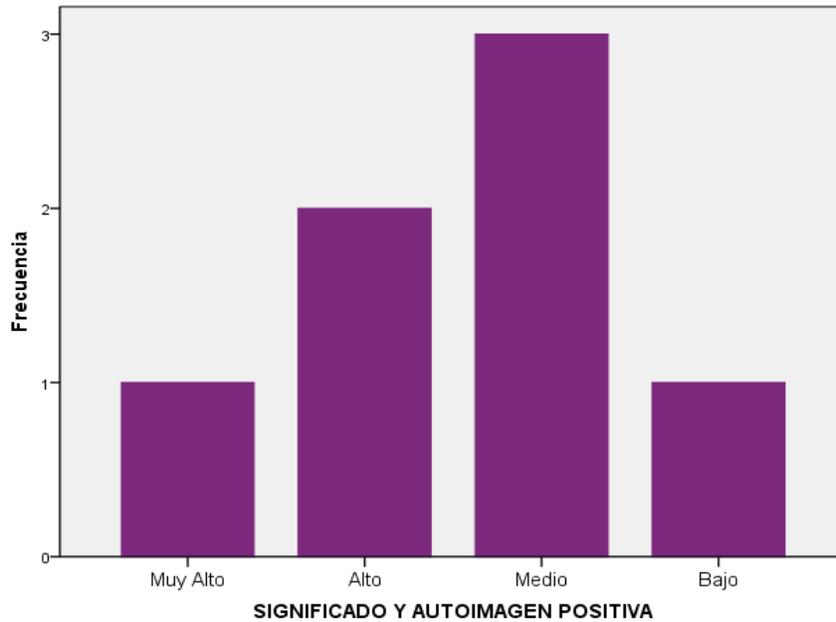


Figura 6. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión Significado y Autoimagen Positiva.

Otra dimensión sería la Automotivación, en donde los adolescentes con Inteligencia Superior obtuvieron una media de -0,92 con una desviación típica 1,03 reflejado en la Tabla 8.

No. de Observaciones	7
Media	-0,92
Mediana	-0,60
Moda	-1,09
Desv. Típica	1,03
Mínimo	1,09
Máximo	1,35

Tabla 8. Estadísticos Descriptivos para la Automotivación en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.

Se puede observar en la Figura 7 los resultados del grupo de adolescentes, encontrándose dos sujetos en la categoría “Alto” y dos en “Bajo”.

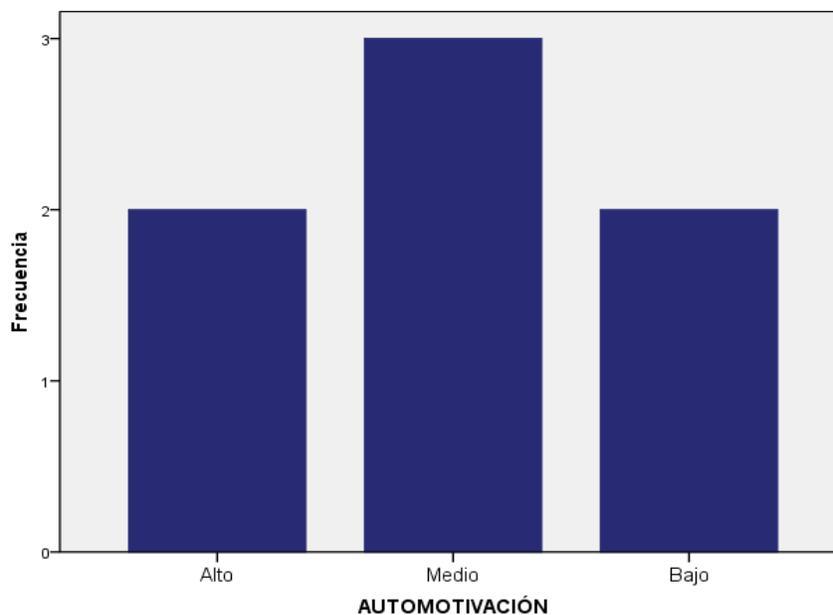


Figura 7. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión Automotivación.

Para la dimensión Tengo Relaciones Positivas, la media fue de 0,27 y la desviación típica 1,49 (Ver Tabla 9).

No. de Observaciones	7
Media	0,27
Mediana	0,42
Moda	-1,35
Desv. Típica	1,49
Mínimo	-1,35
Máximo	2,40

Tabla 9. Estadísticos Descriptivos para la dimensión Tengo Relaciones Positivas en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.

Según la Figura 8 la dimensión Tengo Relaciones Positivas el grupo de adolescentes se ubicaron: uno en el nivel “Muy Alto” y tres en “Bajo”.

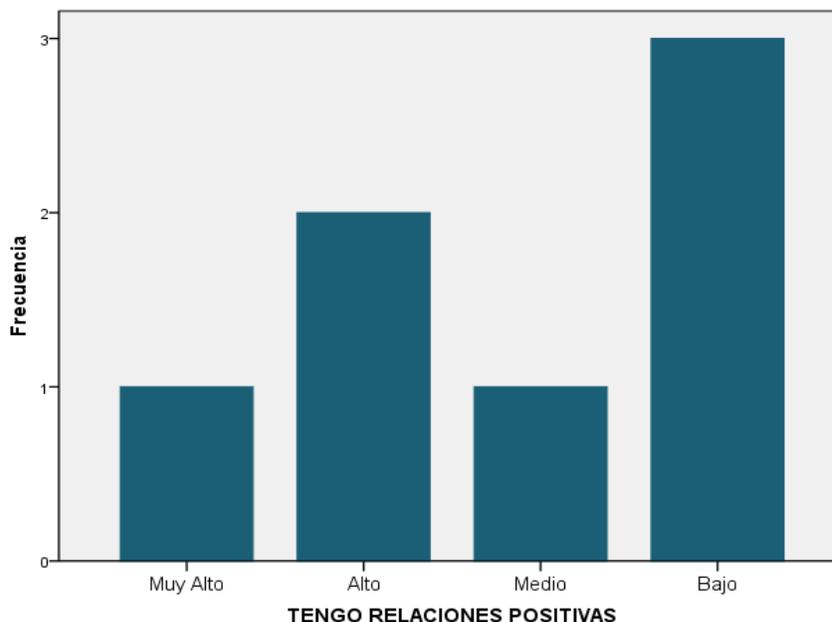


Figura 8. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión No Tengo Relaciones Positivas.

Por último, en la dimensión de Autonomía y Autodeterminación, el grupo obtuvo una media de 0,34 y una desviación típica de 0,75. (Ver Tabla 10).

No. de Observaciones	7
Media	0,34
Mediana	0,33
Moda	-0,78
Desv. Típica	0,75
Mínimo	-078
Máximo	1,35

Tabla 10. Estadísticos Descriptivos para la dimensión No Autonomía y Autodeterminación en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.

En la Figura 9 se puede observar que, en el grupo con Inteligencia Superior, se encontró un adolescente en el nivel “Alto” y tres en “Bajo”.

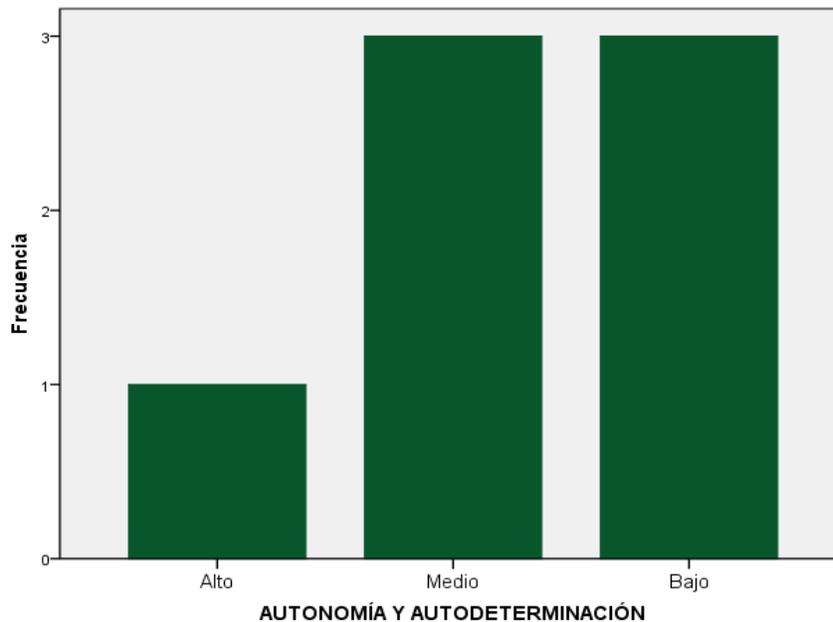


Figura 9. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión Autonomía y Autodeterminación.

IV.1.3.1.2 Adolescentes con Inteligencia Promedio

En la Figura 10 Se pueden apreciar los resultados en frecuencia relacionado al Bienestar Psicológico y a las dimensiones que lo representan. Encontrándose en el Bienestar Psicológico cinco sujetos en nivel “Medio” y uno en nivel “Muy Bajo”. En la dimensión Automotivación tres adolescentes se encuentran en nivel “Alto” y cuatro en “Medio”. En Autonomía y Autodeterminación cuatro sujetos se encuentran en nivel “Medio”, y tres en “Bajo”. En cuanto a Significado y Autoimagen Positiva dos adolescentes se encuentran en “Muy Alto” y cuatro en “Medio”. Por último, en la subescala Tengo Relaciones Positivas un individuo se encuentra en el nivel “Alto” y uno en “Bajo”.

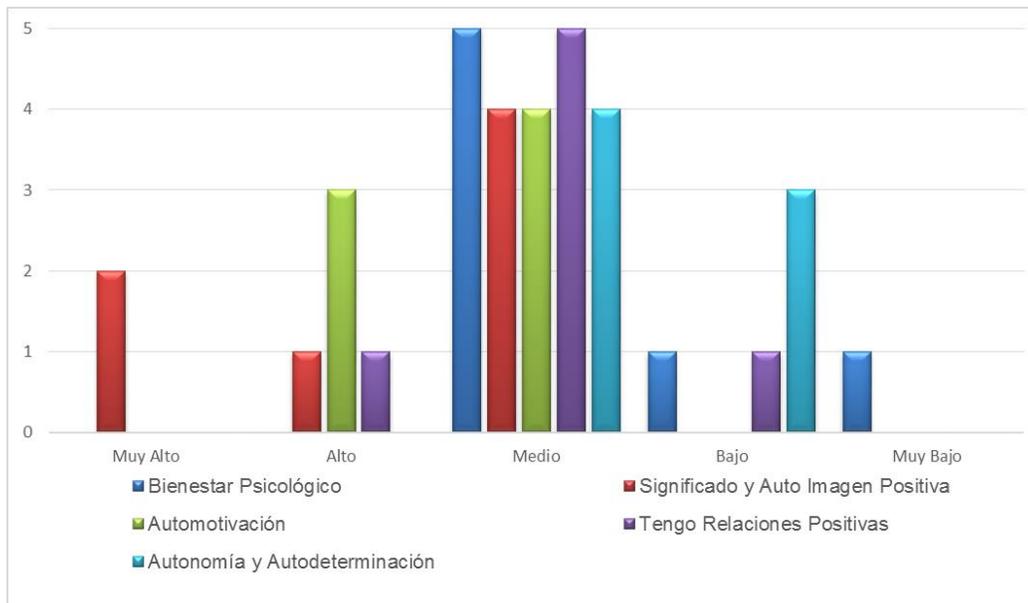


Figura 10. Distribución Frecuencial de la muestra de Adolescentes con CI Promedio en el Bienestar Psicológico con sus respectivas dimensiones.

Para el grupo de Adolescentes con Inteligencia Promedio, la media obtenida fue de 0,30 con una desviación típica de 0,88 para el Bienestar Psicológico. (Ver Tabla 11).

No. de Observaciones	7
Media	0,30
Mediana	0,39
Moda	-0,69
Desv. Típica	0,88
Mínimo	-0,69
Máximo	1,91

Tabla 11. Estadísticos Descriptivos para el Bienestar Psicológico en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.

Del mismo modo, se puede evidenciar en la Figura 11, que en la variable Bienestar Psicológico se encontraron cinco adolescentes con Inteligencia

Promedio en la categoría “Medio” y uno en “Muy Bajo”.

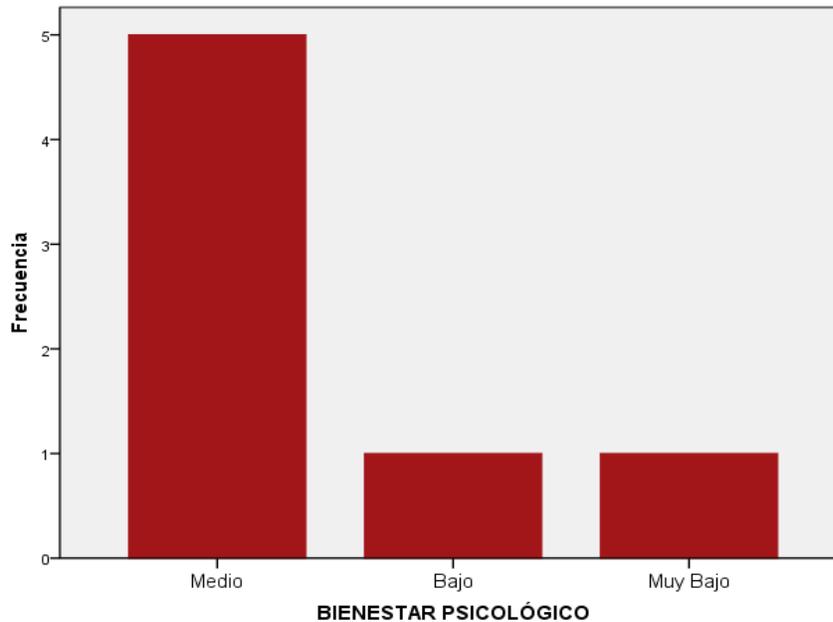


Figura 11. Distribución Frecuencial de la muestra en el Bienestar Psicológico.

Como se menciona anteriormente el Bienestar Psicológico, se encuentra compuesto por la dimensión Significado y Autoimagen Positiva, que de acuerdo con los estadísticos descriptivos se puede evidenciar una media de -0,65 con una desviación típica de 0,71. (Ver Tabla 12).

No. de Observaciones	7
Media	-0,65
Mediana	-0,64
Moda	-1,55
Desv. Típica	0,71
Mínimo	-1,55
Máximo	0,26

Tabla 12. Estadísticos Descriptivos para la dimensión Significado y Autoimagen Positiva en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.

A continuación, en la Figura 12, posiciona a los sujetos para la dimensión de

Significado y Autoimagen Positiva de la siguiente manera: dos en la categoría “Muy Alto”, uno en “Alto”, cuatro en “Medio”. Es importante señalar que no se encontraron casos en la categoría “Bajo” ni “Muy Bajo”.

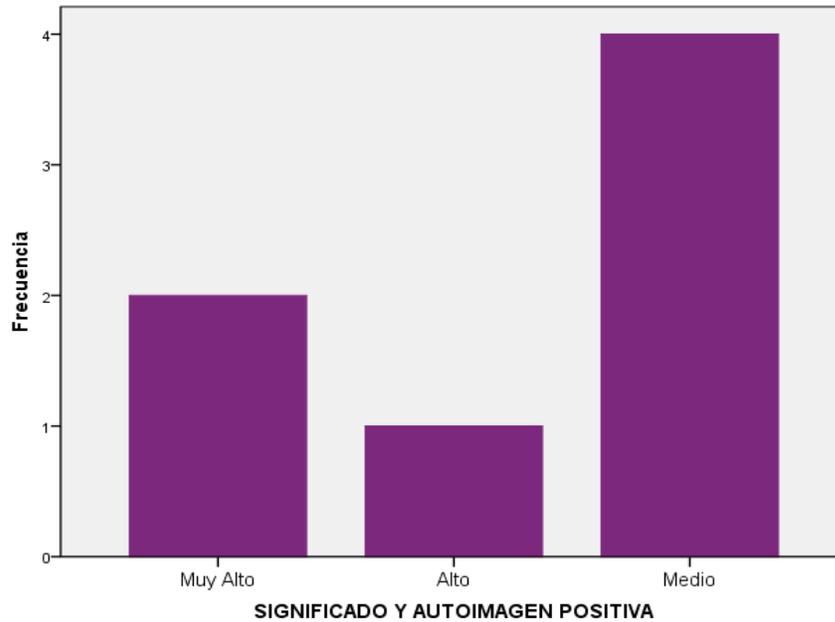


Figura 12. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión Significado y Autoimagen Positiva.

En Automotivación, los adolescentes con Inteligencia Promedio obtuvieron una media de -0,53 con una desviación típica 0,56 reflejado en la Tabla 13.

No. de Observaciones	7
Media	-0,53
Mediana	-0,74
Moda	-1,13
Desv. Típica	0,56
Mínimo	-1,13
Máximo	0,35

Tabla 13. Estadísticos Descriptivos para la dimensión Automotivación en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.

Se puede observar en la Figura 13, los resultados del grupo de adolescentes, encontrándose tres sujetos en la categoría “Alto” y tres en “Medio”.

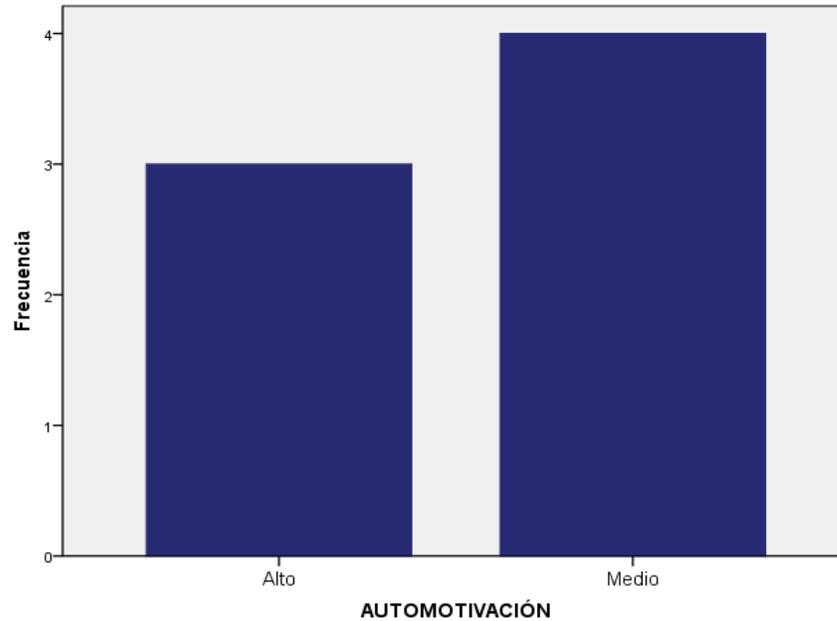


Figura 13. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión Automotivación.

En relación con la dimensión de Tengo Relaciones Positivas, la media obtenida fue de 0,14 y la desviación típica 0,69. (Ver Tabla 14).

No. de Observaciones	7
Media	0,14
Mediana	0,18
Moda	-0,78
Desv. Típica	0,69
Mínimo	-0,78
Máximo	1,36

Tabla 14. Estadísticos Descriptivos para la dimensión Tengo Relaciones Positivas en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.

Según la Figura 14 en la dimensión Tengo Relaciones Positivas los sujetos se ubican de la siguiente forma: uno en el nivel “Alto” y uno en “Bajo”.

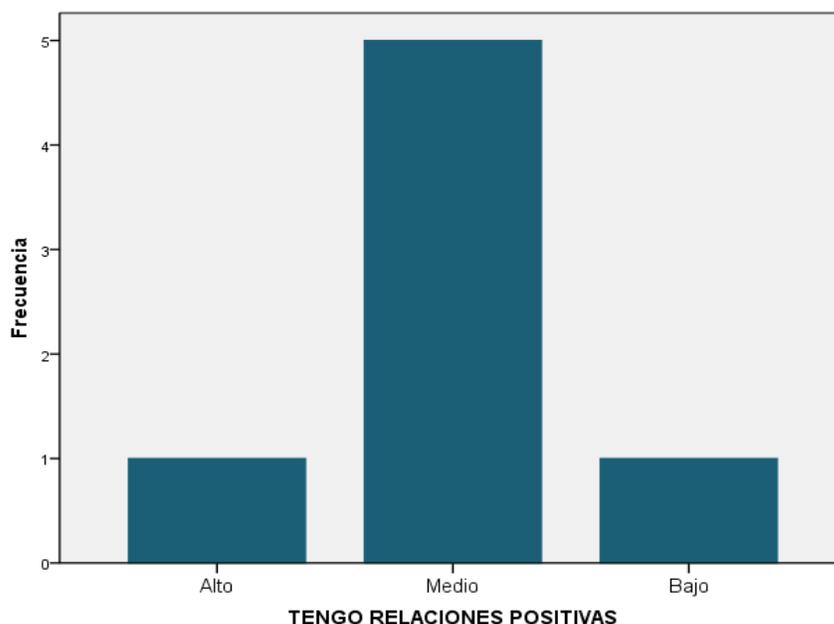


Figura 14. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión Tengo Relaciones Positivas.

Para finalizar, en la dimensión de Autonomía y Autodeterminación, el grupo de adolescentes obtuvo una media de 0,32 y una desviación típica de 0,46 (Ver Tabla 15).

No. de Observaciones	7
Media	0,32
Mediana	0,25
Moda	-0,36
Desv. Típica	0,46
Mínimo	-0,36
Máximo	0,96

Tabla 15. Estadísticos Descriptivos para la dimensión Autonomía y Autodeterminación en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.

A continuación, en la Figura 15 se puede apreciar que, en el grupo con Inteligencia Promedio, se encontró cuatro en la categoría “Medio”, tres en “Bajo”.

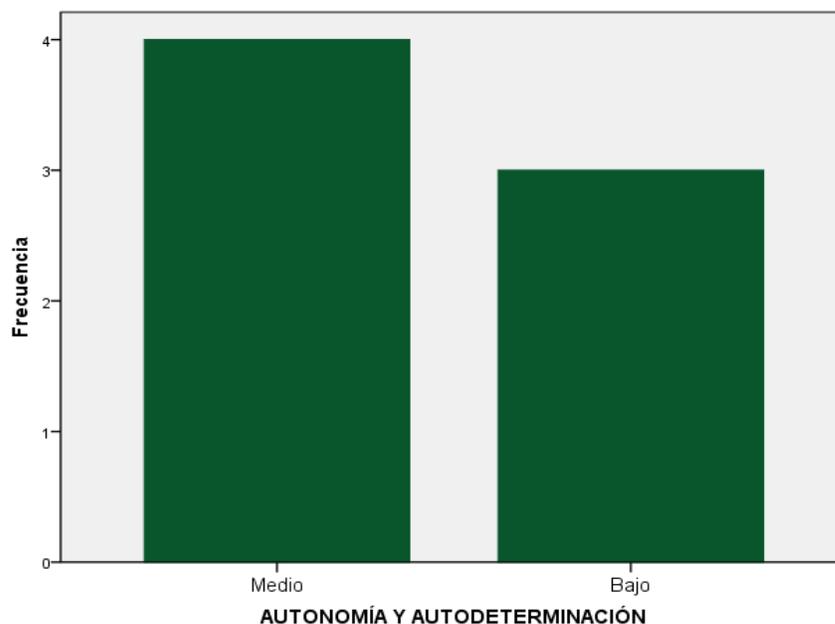


Figura 15. Distribución Frecuencial de la muestra en la dimensión Autonomía y Autodeterminación.

IV.1.3.2 Ansiedad

A continuación, en la Tabla 16 se reflejan los percentiles y categorías que componen la Escala de Ansiedad Manifiesta.

Percentil	Categoría
Por encima de 98	Muy Alto
Entre 84 a 97	Alto
Entre 17 a 83	Medio
Entre 3 a 16	Bajo
Por debajo de 2	Muy Bajo

Tabla 16. Categorías en función de las puntuaciones obtenidas en la Escala Ansiedad Manifiesta.

V.1.3.2.1 Adolescentes con Inteligencia Superior

A continuación, en la Figura 16 se pueden apreciar los resultados de la Ansiedad y de sus subescalas, expresados en frecuencia. En cuanto a la Ansiedad Total un sujeto se encuentra en nivel “Muy Alto”, dos en nivel “Alto” y cuatro en nivel “Medio”. En la subescala de Ansiedad Fisiológica un adolescente se encuentra en nivel “Muy Alto”, dos en “Alto” y cuatro en “Medio”. En Inquietud/Hipersensibilidad un sujeto se encuentra en nivel “Muy Alto”, uno en “Alto”, cuatro en “Medio” y uno en “Bajo”. En cuanto a Preocupación Social un sujeto se encuentra en nivel “Muy Alto”, uno en “Alto” y cinco en “Medio”. Por último, en la subescala de Mentira dos individuos se encuentran en el nivel “Alto” y cinco en “Medio”.

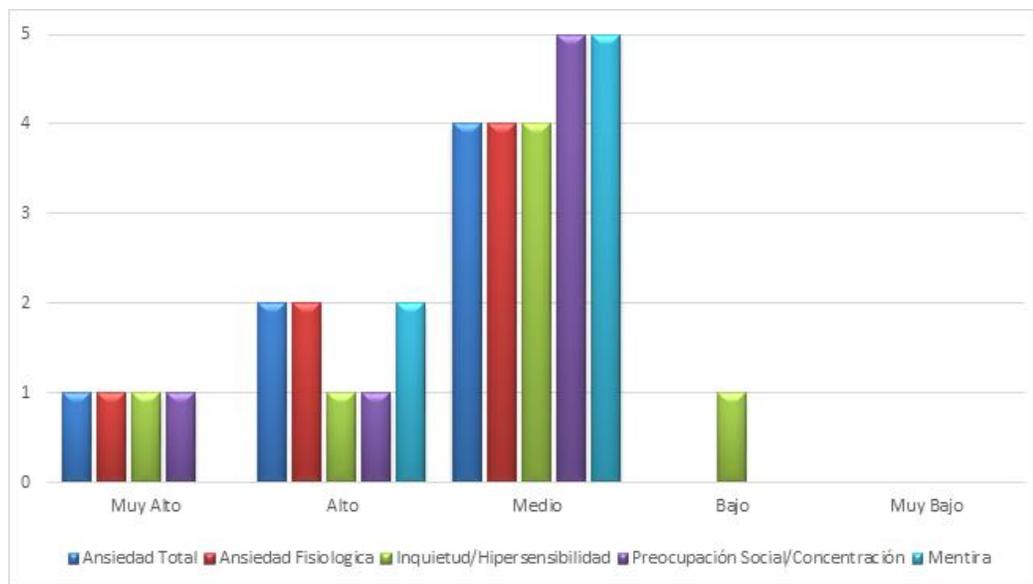


Figura 16. Distribución Frecuencial de la muestra de Adolescentes con CI Superior en la Ansiedad con sus respectivas subescalas.

Para la Ansiedad Total, en los adolescentes con Inteligencia Superior, se puede observar en la Tabla 17 que, según la media obtenida (73,14) y la desviación Típica (23,47), se evidencia un puntaje que los ubica dentro de la categoría de Ansiedad “Media”.

No. de Observaciones	7
Media	73,14
Mediana	72,00
Moda	30
Desv. Típica	23,47
Mínimo	30
Máximo	99

Tabla 17. Estadísticos Descriptivos para la Ansiedad Total en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.

Con respecto a la Figura 17 se puede visualizar la distribución frecuencial de la Ansiedad Total para cada uno de los niveles, sólo uno de los adolescentes de este grupo se ubicó en un nivel “Muy Alto” de Ansiedad y cuatro en “Medio”.

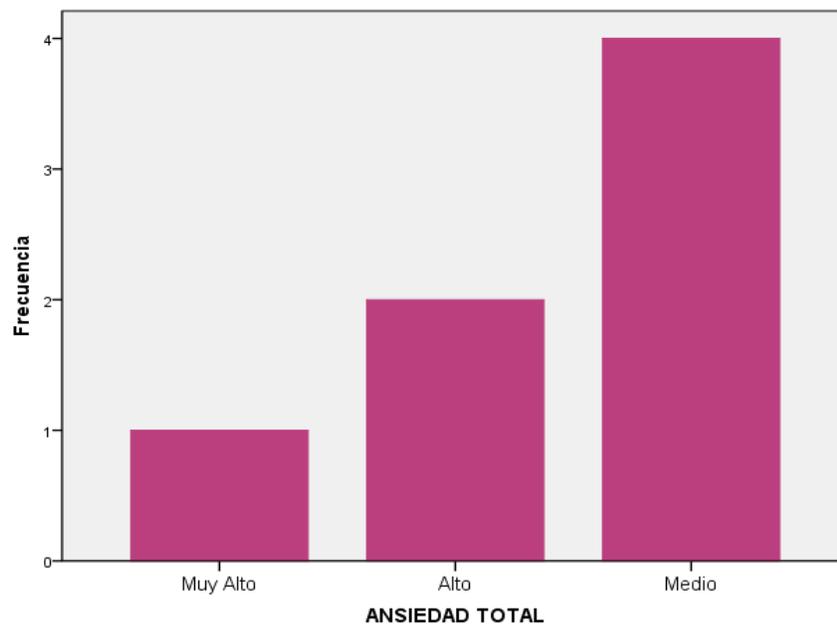


Figura 17. Distribución Frecuencial de la muestra en Ansiedad Total en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.

En cuanto a la subescala de Ansiedad Fisiológica, los adolescentes con Inteligencia Superior obtuvieron una media de 61,14 con una desviación típica de 34,15. (Ver Tabla 18).

No. de Observaciones	7
Media	61,14
Mediana	54,00
Moda	20
Desv. Típica	34,15
Mínimo	20
Máximo	99

Tabla 18. Estadísticos Descriptivos para la subescala Ansiedad Fisiológica en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.

En la siguiente Figura 18, se evidencia la cantidad de sujetos de acuerdo con las categorías para la subescala Ansiedad Fisiológica, donde solo uno de los Adolescentes se encuentra en “Muy Alto y cuatro en “Medio”.

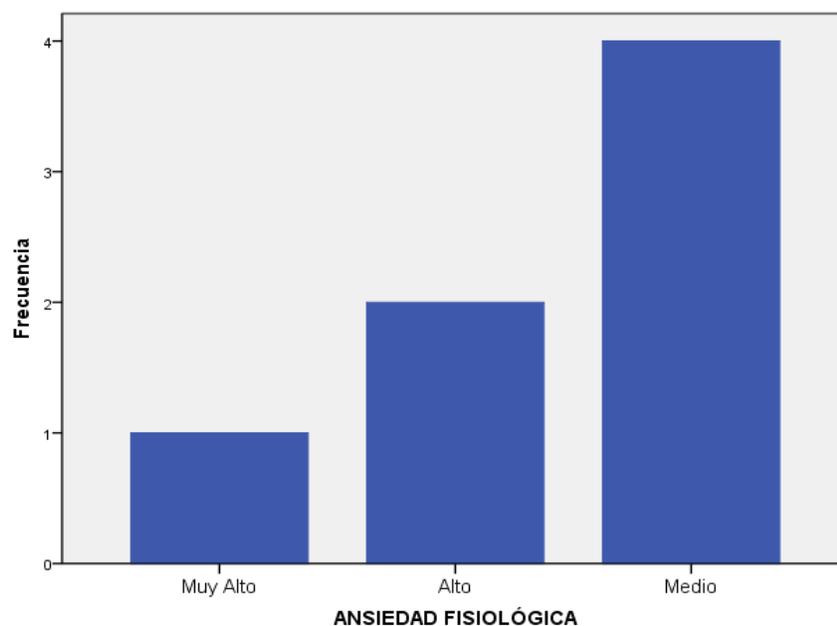


Figura 18. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala de Ansiedad Fisiológica.

Para la subescala Inquietud/Hipersensibilidad, el grupo obtuvo una media de 61,57 con una desviación típica de 34,27. (Ver Tabla 19).

No. de Observaciones	7
Media	61,57
Mediana	74,00
Moda	8
Desv. Típica	34,27
Mínimo	8
Máximo	99

Tabla 19. Estadísticos Descriptivos para la subescala de Inquietud/ Hipersensibilidad en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.

De acuerdo con la Figura 19 se puede visualizar que se encuentra un adolescente en la categoría “Muy Alto” y uno en “Bajo”.

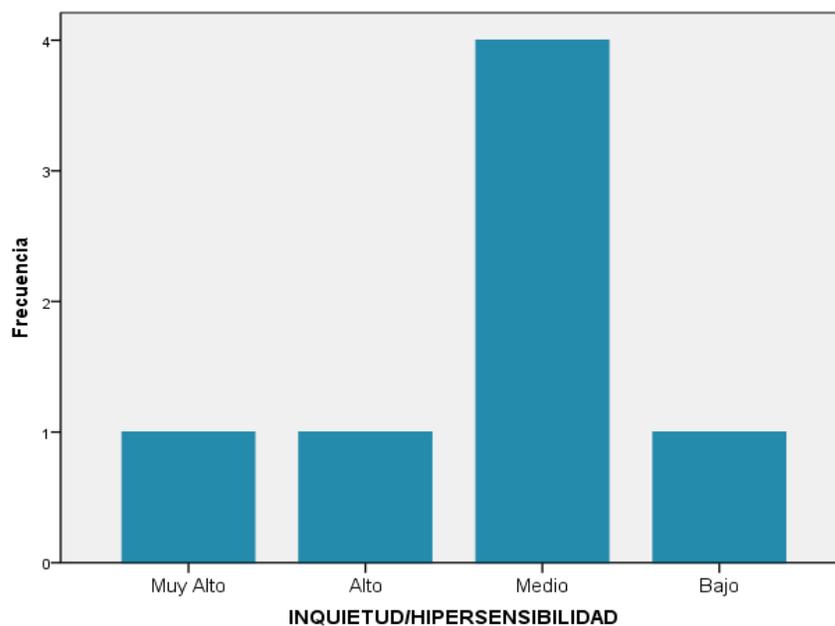


Figura 19. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala Inquietud/Hipersensibilidad.

En la Tabla 20 se observa que la subescala de Preocupación Social/Concentración obtuvo una media de 54,86 con una desviación típica de 29,76.

No. de Observaciones	7
Media	54,86
Mediana	38,00
Moda	25
Desv. Típica	29,76
Mínimo	25
Máximo	99

Tabla 20. Estadísticos Descriptivos para la subescala Preocupación Social/Concentración en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.

A su vez, se observa en la Figura 20 los resultados en la subescala de Preocupación Social/Concentración de los adolescentes CI Superior, en la cual se halló un sujeto en la categoría “Muy Alto” y cinco en “Medio”.

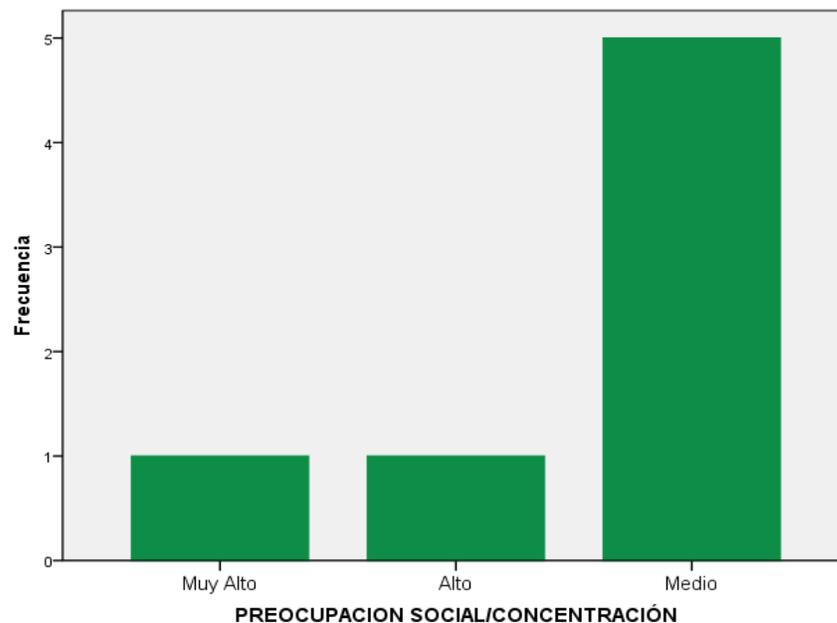


Figura 20. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala Preocupación/Concentración Social.

Por último, en la subescala de Mentira este grupo obtuvo una media 56,57 con una desviación típica de 29,87. (Ver Tabla 21).

No. de Observaciones	7
Media	56,57
Mediana	68,00
Moda	21
Desv. Típica	29,87
Mínimo	21
Máximo	89

Tabla 21. Estadísticos Descriptivos para la subescala de Mentira en el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior.

En la Figura 21 se puede visualizar la cantidad de adolescentes de acuerdo con las categorías, evidenciándose dos sujetos en “Alto” y cinco en “Medio”.

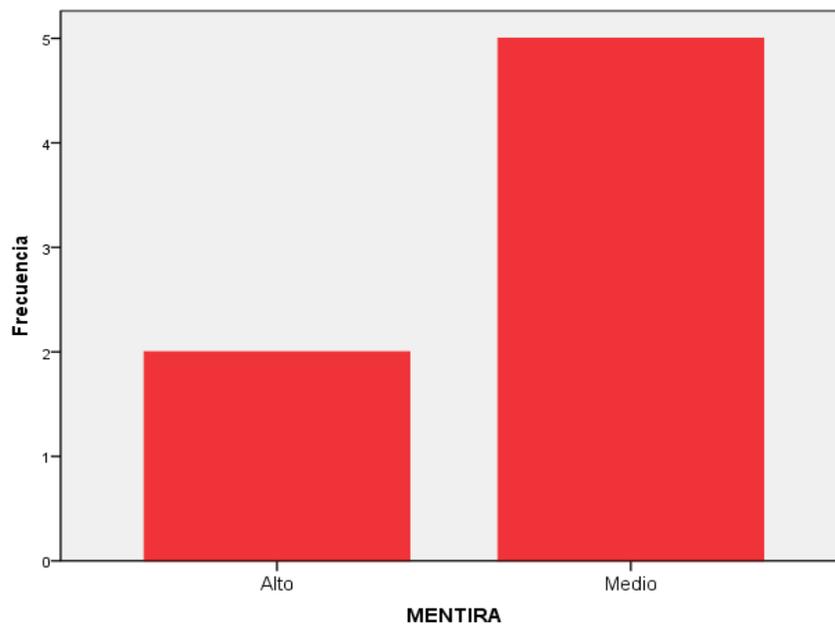


Figura 21. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala de Mentira.

IV.1.3.2.2 Adolescentes con Inteligencia Promedio

En la Figura 22 se pueden observar los resultados en relación la Ansiedad y de sus subescalas, expresados en frecuencia. En cuanto a la Ansiedad Total dos sujetos se encuentran en nivel “Alto” y cuatro en nivel “Medio”. En la subescala de Ansiedad Fisiológica dos adolescentes se encuentran en el nivel “Alto”, cuatro en “Medio” y uno en “Bajo”. En Inquietud e Hipersensibilidad un sujeto se encuentra en nivel “Muy Alto”, tres en “Alto” y tres en “Medio”. En cuanto a Preocupación Social un adolescente se encuentra en “Muy Alto”, uno en “Alto” y cinco en “Medio”. Por último, en la subescala de Mentira dos individuos se encuentran en el nivel “Alto”, cuatro en “Medio” y uno en bajo.

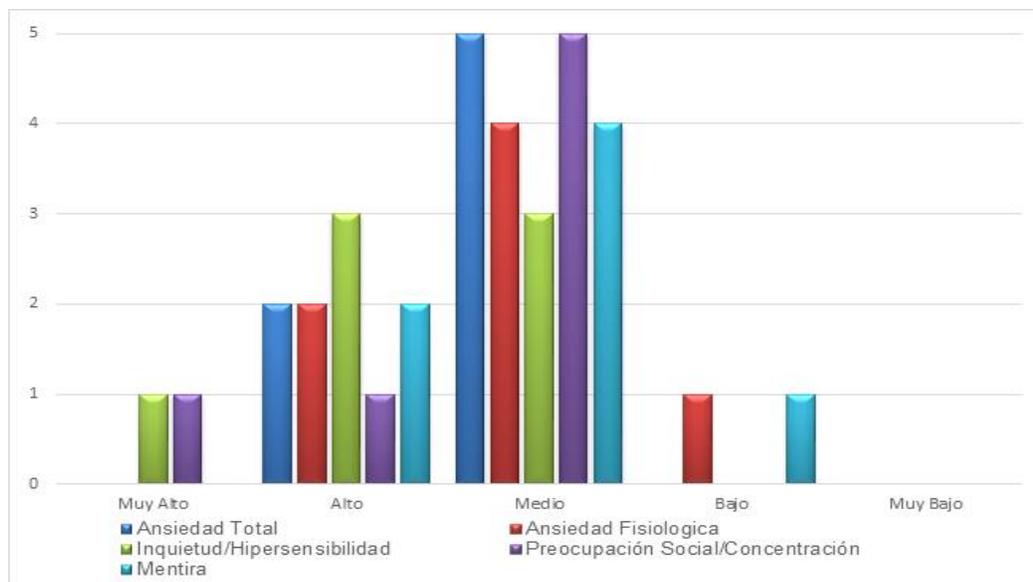


Figura 22. Distribución Frecuencial de la muestra de Adolescentes con CI Promedio en la Ansiedad con sus respectivas subescalas.

En referencia al grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio, el puntaje medio (60) de la Ansiedad Total de estos también se encuentra en un nivel “Medio” (Ver Tabla 22).

No. de Observaciones	7
Media	60,00
Mediana	66,00
Moda	20
Desv. Típica	29,36
Mínimo	20
Máximo	99

Tabla 22. Estadísticos Descriptivos para la subescala de Ansiedad Total en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.

En lo que corresponde a la distribución frecuencial según las distintas categorías, dos se encontraron en “Alto” y cinco en “Medio”. (Ver Figura 23).

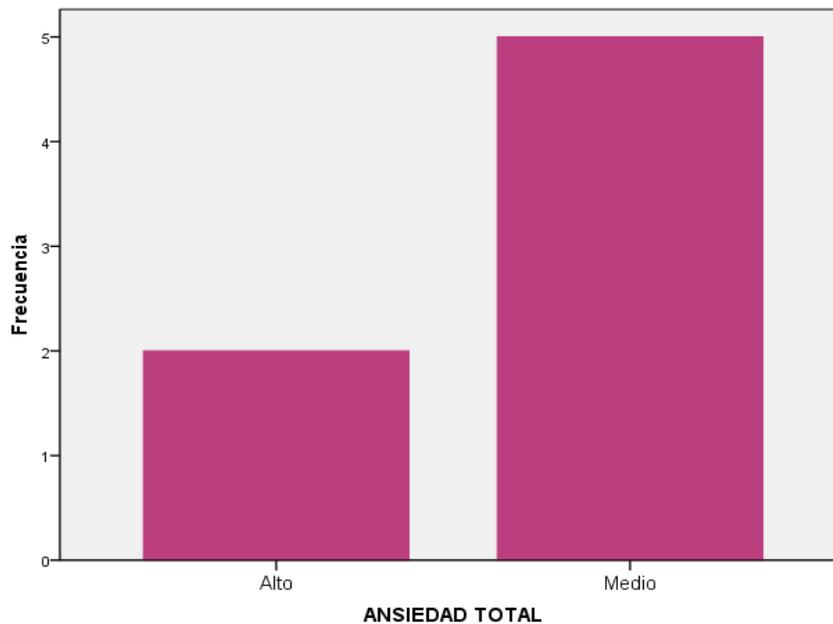


Figura 23. Distribución Frecuencial de la muestra en Ansiedad Total.

Para la subescala de Ansiedad Fisiológica, en la Tabla 23 se puede observar que para los adolescentes con Inteligencia Promedio la media fue de 55,14 con

una desviación típica de 32,43.

No. de Observaciones	7
Media	55,14
Mediana	50,00
Moda	14
Desv. Típica	32,43
Mínimo	14
Máximo	96

Tabla 23. Estadísticos Descriptivos para la subescala de Ansiedad Fisiológica en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.

En la Figura 24 se evidencia la distribución frecuencial de los adolescentes con Inteligencia Promedio, en la que se encontraron dos adolescentes en la categoría “Alto” y uno en “Bajo”.

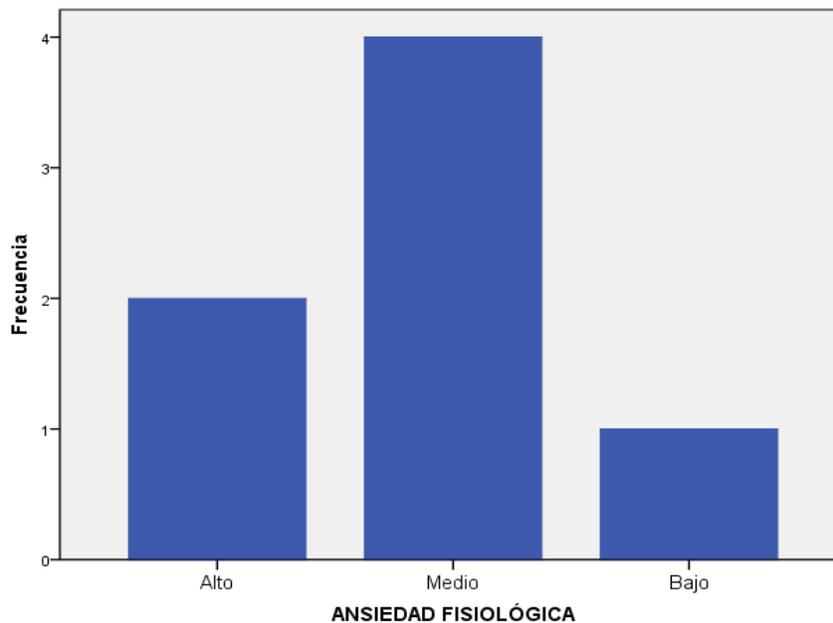


Figura 24. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala de Ansiedad Fisiológica.

De acuerdo con la subescala Inquietud/Hipersensibilidad, la media es de 64,57 con una desviación típica de 36,08. (Ver Tabla 24).

No. de Observaciones	7
Media	64,57
Mediana	86,00
Moda	24
Desv. Típica	36,08
Mínimo	24
Máximo	99

Tabla 24. Estadísticos Descriptivos para la subescala Inquietud/Hipersensibilidad en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.

Sin embargo, en la distribución frecuencial se observa un adolescente en la categoría “Muy Alto” y tres en “Medio” (Ver Figura 25).

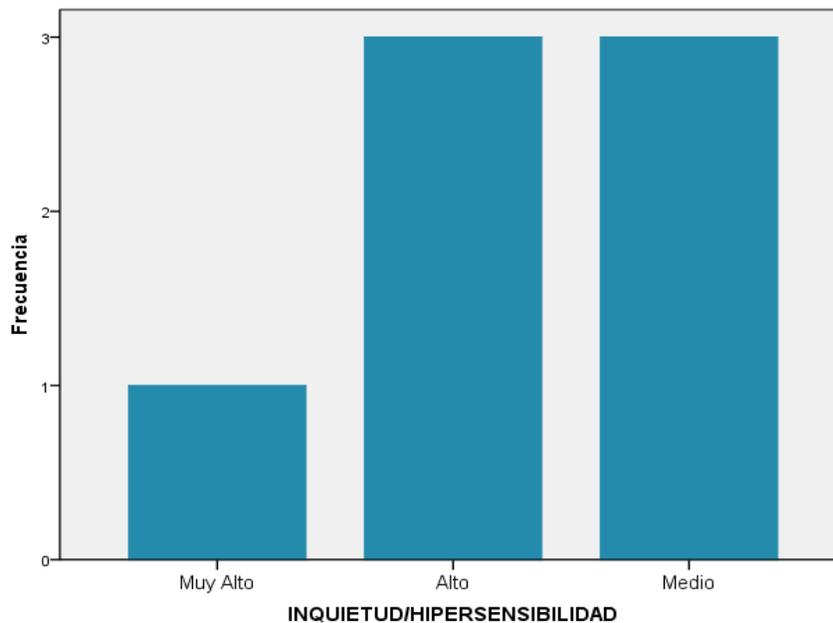


Figura 25. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala Inquietud/Hipersensibilidad.

Para la subescala Preocupación Social/Concentración, los resultados arrojaron una media de 58 y una desviación típica de 27,30. (Ver Tabla 25).

No. de Observaciones	7
Media	58,00
Mediana	54,00
Moda	29
Desv. Típica	27,30
Mínimo	29
Máximo	98

Tabla 25. Estadísticos Descriptivos para la subescala Preocupación Social/Concentración en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.

A continuación, en la Figura 26 se evidencia la distribución frecuencial de adolescentes con Inteligencia Promedio, encontrándose uno en la categoría “Muy Alto” y cinco en “Medio”.

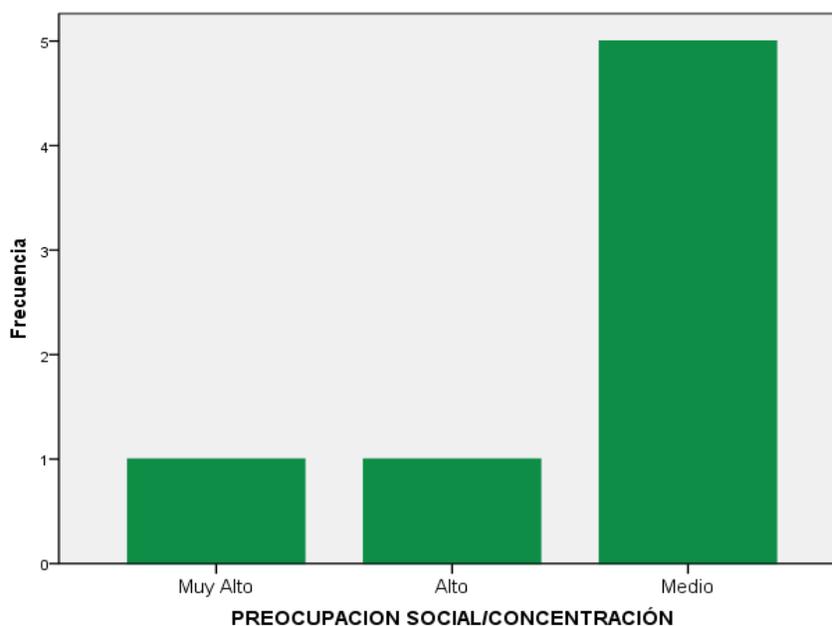


Figura 26. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala Preocupación Social/Concentración.

Por último, en la subescala de Mentira, la media fue de 57,29 con una desviación típica de 31,15. (Ver Tabla 26).

No. de Observaciones	7
Media	57,29
Mediana	63,00
Moda	16
Desv. Típica	31,85
Mínimo	16
Máximo	96

Tabla 26. Estadísticos Descriptivos para la subescala de Mentira en el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio.

La distribución frecuencial que se observa en la Figura 27, indica que dos adolescentes se encuentran en la categoría “Alto” y uno en “Bajo”.

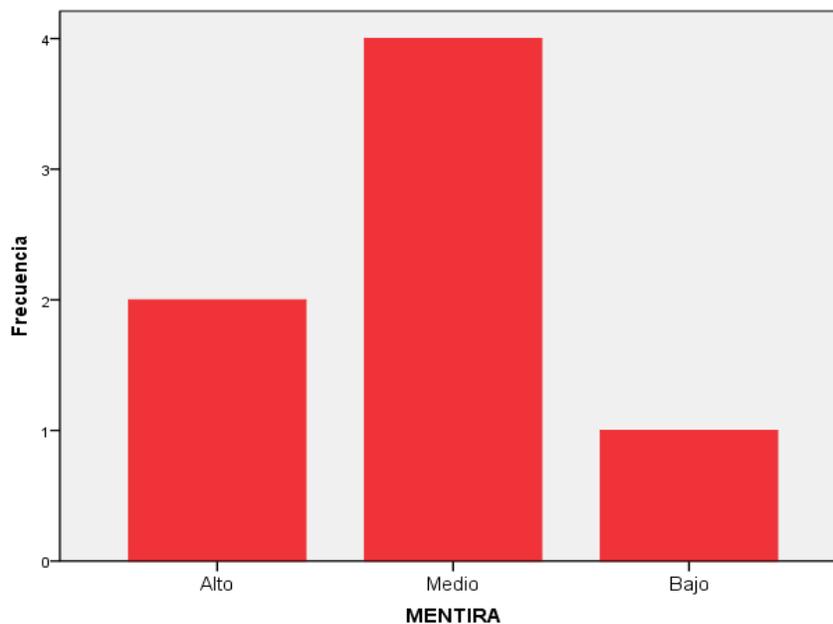


Figura 27. Distribución Frecuencial de la muestra en la Subescala de Mentira.

IV.1.4 Análisis Comparativo

En función de poder responder el último objetivo específico planteado en esta investigación, en el que se establecerán las semejanzas y diferencias entre los dos grupos de estudio en relación con el bienestar psicológico y la ansiedad, a continuación, se expondrá el análisis comparativo de acuerdo con los resultados obtenidos para cada variable.

IV.1.4.1 Bienestar Psicológico

A continuación, se presenta la Tabla 27 la cual expresa el porcentaje de adolescentes con Inteligencia Superior e Inteligencia Promedio de acuerdo con las diferentes categorías del Bienestar Psicológico. Con base a los resultados, se puede observar que en la categoría “Alto” los adolescentes con Inteligencia Promedio representan el 0% mientras que los adolescentes con Inteligencia Superior el 28,6%. Por otra parte, ambos grupos obtuvieron 14,3% para la categoría “Muy Bajo”. Con esto se puede concluir que no se evidencian diferencias entre ambos grupos.

			CI TOTAL		Total
			Promedio	Superior	
BIENESTAR PSICOLÓGICO	Alto	Recuento	0	2	2
		Porcentaje	0%	28,6%	14,3%
	Medio	Recuento	5	2	7
		Porcentaje	71,4%	28,6%	50,0%
	Bajo	Recuento	1	2	3
		Porcentaje	14,3%	28,6%	21,4%
	Muy Bajo	Recuento	1	1	2
		Porcentaje	14,3%	14,3%	14,3%
Total		Recuento	7	7	14
		Porcentaje	100%	100%	100%

Tabla 27. Distribución porcentual de la muestra de adolescentes con CI Superior y Promedio en la dimensión de Bienestar Psicológico.

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

Con relación al Bienestar Psicológico, se puede observar en la Tabla 28 que el valor-p es 0,94, siendo mayor que el nivel de significación de alfa ($>0,05$), por lo tanto, no se rechaza la hipótesis nula. Partiendo de esto se puede decir que no existen diferencias significativas entre el Coeficiente Intelectual Superior y el Coeficiente intelectual Promedio para la variable Bienestar Psicológico.

	BIENESTAR PSICOLÓGICO
U de Mann-Whitney	24,000
Sig. asintót. (bilateral)	,949

Tabla 28. Prueba de Mann-Whitney para el Bienestar Psicológico.

Considerando cada una de las dimensiones encontradas en el Bienestar Psicológico, para la dimensión de Significado y Autoimagen positiva el estadístico de contraste tampoco sugiere que existen diferencias significativas entre ambos grupos, donde el valor-p es de 0,74 por lo que es mayor que el nivel de significancia de alfa (Ver Tabla 29).

	SIGNIFICADO Y AUTOIMAGEN POSITIVA
U de Mann-Whitney	22,000
Sig. asintót. (bilateral)	,749

Tabla 29. Prueba de Mann-Whitney para la dimensión Significado y Autoimagen Positiva.

Para la dimensión Automotivación, la prueba de Mann-Whitney arrojó un valor-p de 0,48, lo cual indica que es mayor que el nivel de significancia de alfa, por lo que tampoco existen diferencias significativas entre ambos grupos (Ver Tabla 30).

	AUTOMOTIVACIÓN
U de Mann-Whitney	19,000
Sig. asintót. (bilateral)	,482

Tabla 30. Prueba de Mann-Whitney para la dimensión Automotivación.

La dimensión Tengo Relaciones Positivas, también obtuvo un valor-p (0,94), mayor al nivel de significancia de alfa, lo que indica que no existen diferencias significativas entre los adolescentes con Coeficiente Intelectual Superior y Promedio (Ver Tabla 31).

	TENGO RELACIONES POSITIVAS
U de Mann-Whitney	24,000
Sig. asintót. (bilateral)	,949

Tabla 31. Prueba de Mann-Whitney para la dimensión Tengo Relaciones Positivas.

Por último, para la dimensión Autonomía y Autodeterminación, se puede observar en la Tabla 32 la prueba de Mann-Whitney arrojó un valor-p de 0,84, reflejando ser mayor que el nivel de significancia de alfa. Por lo tanto, no existen diferencias significativas para ambos grupos en esta subescala.

	AUTONOMÍA Y AUTODETERMINACIÓN
U de Mann-Whitney	23,000
Sig. asintót. (bilateral)	,848

Tabla 32. Prueba de Mann-Whitney para la dimensión Autonomía y Autodeterminación.

De acuerdo con los resultados en cada subescala, se puede concluir que el Coeficiente Intelectual no es una variable que influya en el Bienestar Psicológico, pues se observó cómo en ambos grupos de Inteligencia Superior y Promedio no se encontraron diferencias.

IV.1.4.2 Ansiedad

En la Tabla 33 se presenta el porcentaje de adolescentes con Inteligencia Superior e Inteligencia Promedio de acuerdo con las diferentes categorías de la Ansiedad. En base a los resultados, se puede observar que en la categoría “Muy Alto” los adolescentes con Inteligencia Promedio representan el 0% mientras que los adolescentes con Inteligencia Superior el 14,3%. En la categoría “Alto” se encuentra el 28,6% en ambos grupos. Por último, en el nivel “Medio” se evidencia que el 71,4% de los adolescentes con Inteligencia Promedio se ubica en esta categoría, mientras que el grupo de adolescentes con Inteligencia Superior obtuvo un 57,1%. Por lo tanto, se puede observar que no hay diferencias entre ambos grupos.

			CI TOTAL		Total
			Promedio	Superior	
ANSIEDAD	Muy Alto	Recuento	0	1	1
		Porcentaje	0%	14,3%	7,1%
	Alto	Recuento	2	2	4
		Porcentaje	28,6%	28,6%	28,6%
	Medio	Recuento	5	4	9
		Porcentaje	71,4%	57,1%	64,3%
Total		Recuento	7	7	14
		Porcentaje	100%	100%	100%

Tabla 33. Distribución Porcentual de la muestra de adolescentes con CI Superior y Promedio en la dimensión de Bienestar Psicológico.

Para analizar si existen semejanzas y diferencias significativas entre los grupos de adolescentes con Inteligencia Superior e Inteligencia Promedio, se utilizó como estadístico de contraste la Prueba U de Mann-Whitney, para cada una de las subescalas de la Ansiedad.

En cuanto a la Ansiedad Total, se puede observar en la Tabla 34 que el valor- p es 0,40, siendo mayor que el nivel de significación de alfa ($>0,05$), por ello no se rechaza la hipótesis nula. En conclusión, se puede decir que no existen diferencias significativas entre la Inteligencia Superior e Inteligencia Promedio para la variable Ansiedad.

	ANSIEDAD TOTAL
U de Mann-Whitney	18,000
Sig. asintót. (bilateral)	,405

Tabla 34. Prueba de Mann-Whitney para la Ansiedad Total.

En la Tabla 35 se pueden observar los resultados de la Prueba Mann-Whitney para la subescala Ansiedad Fisiológica, donde el valor-p (0,44) es mayor que el nivel de significancia de alfa, indicando así que no existen diferencias entre ambos grupos respecto a esta subescala.

	ANSIEDAD FISIOLÓGICA
U de Mann-Whitney	18,500
Sig. asintót. (bilateral)	,443

Tabla 35. Prueba de Mann-Whitney para la subescala Ansiedad Fisiológica.

Para la subescala Inquietud/Hipersensibilidad, tampoco se encontraron diferencias significativas en ambos grupos ya que se obtuvo un valor-p de 0,44, siendo mayor a 0,05 (Ver Tabla 36).

	INQUIETUD/ HIPERSENSIBILIDAD
U de Mann-Whitney	18,500
Sig. asintót. (bilateral)	,443

Tabla 36. Prueba de Mann-Whitney para la subescala Inquietud/Hipersensibilidad.

En subescala Preocupación Social/Concentración, el estadístico de contraste arrojó un valor-p de 0,89 siendo mayor que el nivel de significancia de alfa, por lo que tampoco se evidencia diferencias significativas para el Coeficiente Intelectual Superior y el Coeficiente Intelectual Promedio (Ver Tabla 37).

	PREOCUPACIÓN SOCIAL/CONCENTRACIÓN
U de Mann-Whitney	23,500
Sig. asintót. (bilateral)	,898

Tabla 37. Prueba de Mann-Whitney para la subescala Preocupación Social/Concentración.

Finalmente, en la Tabla 38 se observan los resultados de la prueba para la subescala Mentira, con un valor-p de 0,94 mayor al nivel de significancia de alfa, por lo tanto, no existen diferencias entre ambos grupos para esta subescala.

	MENTIRA
U de Mann-Whitney	24,000
Sig. asintót. (bilateral)	,949

Tabla 38. Prueba de Mann-Whitney para la subescala de Mentira.

IV.2. Discusión de Resultados

La presente investigación buscó dar respuesta a los objetivos planteados, comparando el Bienestar Psicológico y la Ansiedad en Adolescentes entre 12 a 16 años, con un CI igual o superior a 130 y un CI promedio entre 90 y 110. Para ello, se describió cada dimensión con sus respectivas subescalas de acuerdo con el Coeficiente Intelectual, con el fin de determinar si existían semejanzas y diferencias entre el Bienestar Psicológico y la Ansiedad en ambos grupos. A continuación, se presenta el análisis de cada dimensión y sus componentes, los cuales se desarrollarán en función de los resultados obtenidos, así como en los hallazgos teóricos y empíricos aportados por diferentes autores e investigaciones.

Se han realizado estudios acerca del Bienestar Psicológico y la Ansiedad en

individuos con Coeficiente Intelectual Superior, analizando cada variable por separado. A su vez, se han encontrado diversas investigaciones donde los resultados arrojados demuestran diferencias entre sí. Partiendo de estas discrepancias, surge el interés de comparar adolescentes con Inteligencia Superior, con aquellos con Inteligencia Promedio, enlazando ambas variables, para de esta manera precisar si los resultados concuerdan con las investigaciones que plantean diferencias significativas entre estos dos grupos, o con aquellas que describen un comportamiento similar con relación a las variables estudiadas.

En principio, para la variable Bienestar Psicológico se realizó un análisis univariante en el grupo de Adolescentes con Inteligencia Superior y Promedio, que de acuerdo con las dimensiones se observa que estadísticamente mantienen un comportamiento similar y las puntuaciones los ubican en la categoría “Medio” en ambas muestras, exceptuando en la dimensión Automotivación, la cual se encontró en el nivel “Alto” en el grupo de Coeficiente Intelectual Superior.

Según los resultados del Bienestar Psicológico, ambos grupos obtuvieron un nivel “Medio”, no obstante, se debe destacar que dos adolescentes con Inteligencia Superior y uno con Inteligencia Promedio se ubicaron en la categoría “Bajo” y uno de cada grupo en “Muy Bajo”, esto podría sugerir según Vielma y Alonso (2010), que los niveles bajos de bienestar dependen de la diferencia entre las expectativas emocionales y los logros que obtenga un individuo. Por lo tanto, se podría afirmar que estos sujetos tengan dificultades para experimentar satisfacciones en su vida, así como también puedan presentar emociones negativas, las cuales influyen según Ryff (2006, citado en Castro 2010), en el desarrollo del funcionamiento humano, en las teorías del ciclo vital y la salud mental positiva, variando según la edad, el sexo y la cultura. Sin embargo es importante resaltar que estos sujetos están pasando por una etapa del desarrollo evolutivo, denominada adolescencia la cual según Krauskopf (1994,1995), se

origina a partir de la interacción del individuo con el entorno social en donde no solo tiene como referente su vida sino que se desenvuelve con la historia y el presente de la sociedad, así como también es una etapa donde el ser humano suele estar sumergido en diversos cambios tanto emocionales como corporales lo cual influye en la conducta y esta serie de cambios a su vez podrían afectar el bienestar psicológico de los mismos.

En relación con la dimensión Significado y Autoimagen Positiva, en la muestra de estudio tanto los adolescentes con Inteligencia Superior como Promedio obtuvieron un puntaje que los categoriza como “Media”, esto indica que la gran mayoría de los adolescentes manifiestan seguros de sí mismo, tener un propósito en su vida, mantener responsabilidades y aprender de las experiencias. Sin embargo, se debe señalar que un adolescente con Inteligencia Superior obtuvo un nivel “Bajo” en esta dimensión, lo cual podría indicar que este sujeto pudiera presentar dificultades para lograr metas y objetivos claros, así como manifestar conductas de impulsividad, irresponsabilidad e incluso tener un bajo nivel de criterio, pudiendo ser situaciones particulares no necesariamente relacionadas con su nivel de desarrollo cognitivo Aguirrazabal y Capellin (2015). Por el contrario, Dalati y Hazanow (2015) encontraron que en esta dimensión el 25% de su muestra de adolescentes se posicionaron en niveles “Bajo” y “Muy Bajo” justificándolo como la variación de la autoimagen en el ciclo de la adolescencia. Esta diferencia podría deberse al tamaño de la muestra, debido a que estas autoras utilizaron 240 participantes, el rango de edad establecido, compuesta entre 12 y 18 años y el nivel socioeconómico. También se debe señalar que en esa investigación no se estudió la variable coeficiente intelectual mientras que en el presente estudio fue una variable muy importante.

Siguiendo el mismo orden de ideas, en relación con esta dimensión Brito y Mendoza (2016) estudiaron el Autoconcepto y sus respectivas dimensiones en niños entre 8 y 12 años con CI muy superior y promedio, donde no encontraron

diferencias significativas entre ambos grupos en la dimensión Autoconcepto físico, sin embargo, la muestra reflejó un Autoconcepto positivo para esta dimensión, concluyendo que en la niñez el aspecto físico no es su principal área de conflicto o de foco. Por otra parte, Marín y Hellmund (2014) en su investigación los resultados arrojaron que no hay diferencias significativas entre los niños y adolescentes con coeficiente intelectual tanto superior como promedio, expresando así una “Autoestima Alta”, donde el respeto, el concepto y la valoración de sí mismo se encuentran presentes en ambos grupos, sintiéndose dignos de aprecio igual que los demás, con cualidades positivas, encuentran motivos para sentirse orgullosos, demuestran una actitud positiva de sí mismos y están satisfechos con su persona, valorándose y sintiéndose útiles. Con lo antes mencionado, se puede observar que tanto en esta investigación como las realizadas por las autoras antes expuestas, se encuentran puntuaciones similares ya que en cada una de las investigaciones no se encontraron diferencias significativas entre los grupos con coeficiente superior y promedio, ubicándolos con un Bienestar promedio en cuanto al significado y autoimagen positiva.

Por otro lado, Tannenbaum (1986), plantea que el desempeño superior de un individuo depende de cinco factores que se interrelacionan entre sí, como la capacidad general, las aptitudes específicas sobresalientes del individuo, los factores no intelectuales como la motivación y el autoconcepto, el ámbito escolar y familiar y por último la suerte. A partir de ello, en relación con la dimensión de Automotivación, el grupo de adolescentes con Inteligencia Promedio se encontró en el nivel “Medio”, en cambio el grupo con Inteligencia Superior se posiciona en la categoría “Alto”, lo cual significa que este grupo pudiera estar experimentando regularidad en las acciones que implican mejoras personales, apreciación de sí mismo y niveles óptimos de manejo de estrés ante situaciones difíciles. Por su parte, Dalati y Hazanow (2015) obtuvieron que el 91% de la muestra de su investigación se encontraban en niveles entre medios y muy altos en esta

dimensión, concluyendo que podrían existir factores sociales y familiares que influyen positivamente en la motivación intrínseca de los Adolescentes caraqueños; en base a esto se puede decir que aunque estadísticamente no se encuentran diferencias entre ambos grupos de acuerdo con la variable coeficiente intelectual, es interesante que en el estudio de las autoras mencionadas no reflejan ningún adolescente en la categoría “Bajo”, en cambio en esta investigación se ubican dos adolescentes con Inteligencia Superior en dicha categoría. Aunque las autoras no miden la variable Inteligencia podríamos inferir que el Coeficiente Intelectual es un factor que podría influir en esta dimensión, ya que según Dabrowski et al., (1970), la alta inteligencia conlleva a un mayor nivel de conciencia por lo que esto puede motivar o inmovilizar al individuo.

Por su parte, Vigotsky (1979), mencionó que el desarrollo humano es resultante de la unión de dos factores, la maduración biológica y la historia cultural. Por lo que el desarrollo cognitivo se origina entre la interacción del individuo y el contexto, resultando ser un aprendizaje mediante la relación de pares y mayores los cuales estimulan la comprensión y las destrezas para desenvolverse culturalmente. Partiendo de esto en la dimensión Relaciones Positivas, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de Coeficiente Intelectual Superior y Promedio, sin embargo, es relevante señalar que solo dos adolescentes con Inteligencia Superior obtuvieron un nivel “Bajo”, lo cual podría significar que estos presentan dificultades en cuanto a la empatía, afecto e intimidad con el otro (Aguirrazabal y Capellin, 2016). Partiendo de esto y en vista de que sólo dos de los siete adolescentes con inteligencia superior se ubicaron en esta categoría se podría decir que el nivel intelectual no está relacionado con las relaciones positivas del individuo, sin embargo, pueden haber otras causas como personales, familiares o sociales que estén afectando directamente a esos dos sujetos para que se hayan ubicado en este nivel, lo cual concuerda con el planteamiento de Vigotsky, dado que la interacción y el contexto

donde se desarrolla el sujeto influyen en su desenvolvimiento.

En cuanto a la dimensión Autonomía y Autodeterminación, entre ambos grupos no se hallaron diferencias estadísticamente, no obstante, los resultados arrojados indicaron que en la categoría “Bajo” hay tres adolescentes con CI superior y tres adolescentes con CI promedio, por lo que se puede concluir que estos seis adolescentes podrían presentar bajo nivel de asertividad, dificultad para tomar decisiones y una actitud pasiva y complaciente. Aguirrazabal y Capellin (2015) en la validación de la escala de bienestar psicológico de Ryff (2016) en una muestra de adolescentes caraqueños encontraron que los individuos con autonomía no se dejan llevar por los miedos y creencias del entorno, consiguiendo desenvolverse libremente. Estas autoras concluyeron que a medida que incrementa la edad los adolescentes tienden a disminuir sus niveles con respecto a esta dimensión. Sin embargo, en este estudio la edad no es un factor influyente puesto no necesariamente los sujetos de mayor edad fueron los que se ubicaron en la categoría “Bajo” sino más bien los que se posicionaron en este nivel tienen entre 13 y 16 años. Esto puede deberse a que en vista de la situación actual que vive el país los adolescentes tienen más dificultades para desenvolverse libremente y a su vez no tienen un espacio que les permita desarrollarse con autonomía.

Partiendo de los resultados se puede concluir que para la variable Bienestar Psicológico, el Coeficiente Intelectual no es influyente en base a los resultados obtenidos en ambas muestras, por lo que se podría inferir que hay otros factores que están afectando la percepción del bienestar en los adolescentes, los cuales podrían ser: problemas familiares, escolares y a su vez la situación económica, política y social por la cual está atravesando el país.

La segunda variable estudiada fue la Ansiedad, la cual Moll (1990), define como un fenómeno natural por el que atraviesa una persona cuando los valores

necesarios para su existencia y su identidad se encuentran bajo alguna amenaza, reflejando en el sujeto un malestar mental.

Según la idea de Dabrowski et al., (1970) los superdotados suelen ser más ansiosos que los que se encuentran en otros niveles de inteligencia. Sin embargo, en esta investigación se puede evidenciar que este planteamiento no coincide con los resultados obtenidos ya que al realizar el análisis univariante en ambos grupos se obtuvo tanto en la dimensión de Ansiedad como en las subescalas que la componen, un comportamiento estadísticamente similar el cual categoriza a toda la muestra en un nivel "Medio", lo que quiere decir que tanto los adolescentes con Coeficiente Intelectual Superior como los Promedio poseen un nivel de Ansiedad Media. Entonces esto quiere decir que para esta muestra de estudio el Coeficiente Intelectual no es un factor que determina el nivel de Ansiedad.

Para la subescala Ansiedad Fisiológica los resultados arrojan que ambas muestras se categorizan como "Media", aun cuando un sujeto con Inteligencia Superior se localiza en la categoría "Muy Alto" significando que podría estar experimentando respuestas fisiológicas como palpitaciones cardíacas elevadas, náuseas, transpiración, agotamiento entre otros síntomas que se asocian a la Ansiedad. Sin embargo, este resultado no necesariamente tendría que estar relacionado al nivel intelectual del sujeto, en vista de que no se hallaron diferencias significativas, por lo tanto, se podría decir que puede haber otros factores como sociales, familiares, culturales y personales que están incidiendo en el sujeto en cuanto a esta subescala. Lo cual se puede relacionar con el planteamiento de Ayuso (1988; Bulbena, 1986) en el que expresan que la ansiedad es un estado de agitación o inquietud del estado de ánimo, siendo esta una emoción compleja y poco placentera la cual se puede manifestar mediante la tensión emocional acompañado con síntomas somáticos.

En la subescala de Inquietud e Hipersensibilidad no se encontraron diferencias en ambos grupos, sin embargo, es conveniente señalar que se encontraron dos casos en la categoría “Muy Alto”, uno con CI Superior y otro con CI Promedio, por lo tanto, se puede decir que estos adolescentes pudieran estar experimentando temor, nervios e hipersensibilidad ante factores externos, los cuales no necesariamente están relacionados con su nivel de Inteligencia. En contraste Valadez et al. (2004) realizaron una investigación, en la cual también utilizaron la Escala de Ansiedad Manifiesta (CMAS-R) en una muestra de niños de 9 años con Inteligencia Superior y Promedio, en la que concluyeron que sí existen diferencias en el grupo con Inteligencia Superior en cuanto a esta subescala, indicando que los varones superdotados suelen ser más ansiosos, lo cual puede deberse a la etapa de desarrollo en la que se encuentran, ya que los autores lo justifican como que los niños antes de los 11 años generalmente son menos estables que las niñas. Por lo tanto, se puede inferir que la muestra de este estudio no cumple con los criterios planteados por los autores puesto que todos son mayores de 12 años.

En la subescala Preocupación Social/Concentración, los resultados indican que en ambos grupos tanto de Inteligencia Superior como de Promedio presentan resultados iguales, encontrándose la mayoría de ellos en la categoría “Media”, sin embargo es importante resaltar que en la categoría “Muy Alto” se encontró un sujeto con Inteligencia Superior y un sujeto con Inteligencia Promedio, al igual que en la categoría “Alto”, lo que quiere decir que estos sujetos podrían presentar preocupación por no ser capaces de cumplir con las expectativas del otro o por no ser efectivos, lo cual a su vez se relaciona con la capacidad para concentrarse. No obstante, de acuerdo con los resultados arrojados, se puede decir que estadísticamente en ambas muestras para esta subescala, no hay diferencias significativas. En contraste con la investigación de Buey (2011), la cual manifiesta que los adolescentes con altas capacidades presentan mayor grado de ansiedad social que los adolescentes con inteligencia promedio, mostrando ser más

nerviosos y miedosos ante situaciones sociales. Por otra parte, en la investigación de Valdez et al. (2004) los autores también concluyeron que los varones superdotados tienen mayor dificultad en la interacción social, por lo que tienden a aislarse, además de mostrarse hipersensibles a las presiones ambientales.

Por otro lado, la subescala de Mentira mide si el individuo se presenta como un candidato "Ideal", es decir que proporciona información incorrecta de sí mismo, dando una perspectiva irreal de sí mismo, entendiéndose como una necesidad de aceptación social. De acuerdo con los resultados, se encontró a cuatro adolescentes en la categoría "Alto", dos con Inteligencia Superior y dos con Inteligencia Promedio, a su vez, es importante destacar que estadísticamente no existe relevancia ya que se encuentran a una desviación estándar. Sin embargo, al encontrarse la misma proporción de adolescentes de ambos grupos se puede deducir que en estos sujetos podría indicar una perspectiva imprecisa de sí mismo, así como una necesidad de deseabilidad o aceptación social del individuo.

Para finalizar es importante destacar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas, dado los resultados arrojados por la prueba U-Mann tanto para el Bienestar Psicológico como para la Ansiedad. Por lo tanto, se pudo evidenciar que el Coeficiente Intelectual no es un factor influyente en las variables de estudio. Sin embargo, llama la atención que en cuanto a la variable Ansiedad, muchos adolescentes se posicionaron en categorías muy elevadas, lo que podría indicar que en la actualidad hay otras causas importantes que están incidiendo en los sujetos, las cuales podrían estar relacionadas con problemas familiares, el entorno sociopolítico por el que está atravesando el país, impidiendo que se desenvuelvan libremente, por lo que se considera prudente indagar acerca de estos posibles factores incidentes.

CONCLUSIONES

En esta investigación se tuvo como objetivo general, comparar el Bienestar

Psicológico y la Ansiedad en adolescentes entre 12 y 16 años con un CI igual o superior a 130, pertenecientes al proyecto Órbita CI 130 y adolescentes con un CI promedio entre 90 y 110, residenciados en Caracas.

Respondiendo al planteamiento anterior, se halla que tanto en los adolescentes con Inteligencia Superior como los de Inteligencia Promedio, el Bienestar Psicológico se mantiene en un nivel medio, por lo que no se evidencian diferencias. De igual manera, luego de realizar un análisis de cada una de las dimensiones que componen a este constructo, se obtiene que no existen diferencias significativas en cuanto a cada una de las dimensiones del Bienestar Psicológico de acuerdo con los resultados arrojados en el Test de Bienestar Psicológico de Ryff.

En relación con la variable Ansiedad, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes con Inteligencia Superior y los de Inteligencia Promedio. En relación con las subescalas (Ansiedad Total, Ansiedad Fisiológica, Inquietud/Hipersensibilidad, Preocupación Social/ Concentración y Mentira), se analizaron cada una de ellas arrojando la inexistencia de diferencias entre ambos grupos, de acuerdo con los resultados arrojados en la Escala de Ansiedad CMAS-R.

De igual forma, en función al primer objetivo específico de investigación, el cual implicaba describir el bienestar psicológico en adolescentes con inteligencia superior (CI: Mayor o igual a 130) e inteligencia promedio (CI: 90-110), se encontró que ambos grupos se ubican en un nivel medio de Bienestar en las dimensiones de Significado y Autoimagen Positiva, Relaciones Positivas y Autonomía y Autodeterminación, exceptuando la dimensión Automotivación la cual se debe resaltar que el grupo de Adolescentes con CI Superior obtuvo un nivel de Bienestar Alto, a diferencia del grupo con CI Promedio quienes consiguieron un nivel "Medio", aunque estadísticamente los resultados de

comparación entre ambos grupos no son significativos, el grupo de superdotados, pudiera estar experimentando motivación intrínseca, apreciación de sí mismo, adecuados niveles de autoestima y persistencia para mejorar sus debilidades. Por ello, al grupo con CI Promedio se le recomienda establecer metas y objetivos alcanzables, evitar postergar las actividades, mantener una actitud positiva y fortalecer los vínculos afectivos, con el fin de mejorar en base a esta dimensión.

En cuanto al segundo objetivo específico de investigación, el cual consistía en determinar la ansiedad en adolescentes con inteligencia superior e inteligencia promedio, en ambos grupos de estudio se encontraron niveles medios de ansiedad, en todas las subescalas que componen este constructo. Sin embargo, se hallaron casos particulares en ambos grupos, los cuales reflejaron niveles muy altos de ansiedad en cada de las subescalas exceptuando la de Mentira.

El último objetivo buscó establecer las semejanzas y diferencias entre el bienestar psicológico y la ansiedad en adolescentes entre 12 y 16 años con inteligencia promedio e inteligencia superior, en relación a este, no se encontraron diferencias en ninguna de las variables estudiadas, por lo que se puede concluir, de acuerdo a los hallazgos de este estudio, que el nivel de inteligencia no incide en el bienestar de los sujetos y tampoco en la ansiedad de los mismos, originándose así en cualquier individuo donde otras variables como el contexto sociocultural, las relaciones familiares, el vínculo interpersonal, los valores y otros factores podrían influir. Sin embargo, debido a que en diversas investigaciones y aportes teóricos se ha encontrado que las personas con un coeficiente intelectual superior presentan dificultades en las relaciones sociales y se caracterizan por ser más ansiosos en comparación con las personas con un CI promedio, surgió la hipótesis planteada en esta investigación.

Por otra parte, es indispensable mencionar que dado que se trabajó con una muestra reducida se puede decir que los resultados obtenidos en esta

investigación no son concluyentes, ni tampoco pueden ser generalizados a toda la población que posee un coeficiente intelectual superior o promedio.

En cuanto a los aportes que los resultados de esta investigación pueden proporcionar al Proyecto Orbita CI-130 se propone lo siguiente:

- Elaborar un programa de intervención en conjunto con las tutorías académicas, que les permita a los integrantes del proyecto desarrollar, atender y mejorar las necesidades psicológicas de estos adolescentes en cuanto a la ansiedad, con la finalidad de que se generen estrategias para bajar los niveles de la misma y lograr una mejor estabilidad emocional.
- Además de promover actividades para la estimulación del coeficiente intelectual también se pueden realizar talleres dinámicos, actividades de liberación de energía, dinámicas de grupos con la finalidad de que el adolescente encuentre un espacio para desarrollarse libremente y poder liberar todas aquellas angustias que les ocasionen ansiedad.
- Realizar programas de intervención psicoterapéutica con la finalidad de explorar a profundidad cuáles podrían ser las causas de que algunos de estos sujetos presenten niveles altos de ansiedad.

Para finalizar, se puede afirmar que los hallazgos alcanzados en esta investigación son relevantes para la Psicología, ya que sirve como generador de un impulso para llevar a cabo acciones concretas a fin de atender a la población de adolescentes con inteligencia superior e inteligencia promedio, con el propósito de mejorar su desempeño y potenciar sus habilidades permitiendo que estos puedan desenvolverse en un entorno con condiciones que fortalezcan su bienestar psicológico y a su vez disminuyan los niveles de ansiedad.

LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES

Los objetivos planteados de esta investigación fueron alcanzados satisfactoriamente, sin embargo, durante el desarrollo de la misma se encontraron las siguientes limitaciones:

- Debido a que las personas superdotadas sólo representan el 2% de la población y sólo 7 adolescentes pertenecientes a Órbita CI – 130 cumplían con el criterio de edad establecido, por lo que el tamaño de la muestra se vio reducido.
- No se pudieron establecer diferencias en función del género ya que sólo se trabajó con los casos de Superdotación a los cuales se tuvo acceso en la Fundación Motores por la Paz, específicamente aquellos participantes en el Proyecto Órbita CI 130.
- Dado que la investigación se basó en un muestreo de tipo No Probabilístico, los resultados obtenidos no pueden ser generalizados a toda la población.
- Debido a la situación sociopolítica en Venezuela, específicamente en los meses de abril-julio del 2017, se dificultó el acceso a la muestra.

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

- Aumentar el número de sujetos que conformen la muestra, ampliando el rango de edad.
- Solicitar al Proyecto Órbita CI-130 la elaboración de talleres informativos, con la finalidad de instruir a los padres y representantes de los adolescentes.
- Realizar un estudio Correlacional, con el fin de determinar si existe alguna relación entre estas variables evaluadas de inteligencia, bienestar psicológico y ansiedad.
- Se recomienda realizar investigaciones con la variable ansiedad y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes con coeficiente intelectual inferior al promedio y compararlo con sujetos superdotados para ver si existen diferencias significativas.

- Se recomienda a futuros investigadores trabajar con Test Psicológicos validados en Venezuela.

REFERENCIAS

Aguirrezábal, M y Cappellin, A. (mayo de 2015). *Validación de la escala de Bienestar Psicológico de Ryff (2006) en una muestra de Adolescentes Venezolanos de Escuelas Públicas y Privadas*. (Tesis inédita de Pregrado). Escuela de Psicología, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

Alfalva. (2013). Tabla de conversión, percentiles RAVEN a C.I. Disponible en:

<http://www.scribd.com/doc/127460316/Conversion-Raven-a-CI>

- Alonso, J y Benito, Y. (2004). *Alumnos superdotados: sus necesidades educativas y sociales*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar?
- Arlandi, L y Etchevers, M. (2003). *Normas del Test de Matrices Progresivas de Raven: Escala General y Coloreada*. Buenos Aires: Paidós. Disponible en: <http://www.paidosdep.com.ar/>
- Ayuso, J. L. (1988). Trastornos de angustia. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Baron, R. y Kalsher, M. (1996). *Psicología*. 3era ed. México: Prentice Hall. (p. 444).
- Bedini, S. (2013). *Suite101*. Obtenido de ¿Qué es la ansiedad?: <http://suite101.net/article/que-es-la-ansiedad-a24933#.VvxV9tLhDIW>
- Berg, C. A. & Sternberg, R. J. (1985). *Response to novelty: Continuity versus discontinuity in the developmental course of intelligence*. En H. Reese (Ed.), *Advances in Child Development*. Nueva York: Academic Press.
- Belloch, A, Sandín, B. y Ramos, F. (2008). *Manual de Psicopatología*. Madrid: McGraw Hill.
- Bernal, A (2006). *Metodología de la Investigación*. (2º Edición). México: Editorial Pearson Educación.
- Binet, A. y Simon, T. (1905): *Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux*. *Année psychologique*, num. 11, pp. 191-244.
- Binet, A. (1983). La inteligencia: su medida y educación. *Infancia y Aprendizaje*, 22, 115-120.
- Brain, C. (2002). *Advanced Psychology: Applications, issues and perspectives*.

United Kingdom: Nelson Thornes.

Braunstein, N. (1975). *Psicología, ideología y ciencia*. México D.F.: Siglo XXI.

Brito, J. y Mendoza, D. (junio de 2016). *A la derecha de la Curva Normal: Coeficiente Intelectual Superior, Autoconcepto e Indicadores Emocionales en niños de 8 a 12 años*. (Tesis inédita de Pregrado). Escuela de Psicología, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

Buey, F. M. (19 de 06 de 2011). *El comercio.es*. Obtenido de Los Adolescentes con Alta Capacidad presentan Ansiedad Social y Timidez: <http://www.elcomercio.es/v/20110619/gjion/adolescentes-alta-capacidad-presentan-20110619.html>

Bulbena, A. (1986). Psicopatología de la psicomotricidad. In J. Vallejo (Ed.), *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría* (pp. 236- 255). Barcelona: Salvat.

Burgos, B. M. V. y De Cleves, N. R. (2006). Teorías neurocientíficas del aprendizaje y su implicación en la construcción de conocimiento de los estudiantes universitarios. *Tabula Rasa*, (5), 229-245.

Calero, M. D., García, M. B., & Gómez, M. T. (2007). El alumnado con sobredotación intelectual. Conceptualización, evaluación y respuesta educativa. *Junta de Andalucía. Consejería de Educación*.

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

Castaneda, A., McCandless, B. y Palermo, D. (1956). The children's form of the Manifest Anxiety Scale. *Child Development*, 27.317-326.

Castejón, J, Prieto, M, Rojo, A. (1997) "Modelos y Estrategias de Identificación del Superdotado." En M. Prieto Coordinadora. *Identificación y Atención a la Diversidad del Superdotado*. Málaga: Ediciones Aljibe.

- Castelló, A. (1992). Concepto de superdotación y modelos de inteligencia. En Y. Benito (Coord.). *Desarrollo y educación de los niños superdotados* (pp. 19-35). Salamanca: Amarú.
- Castro Solano, A. (2010). *Fundamentos de Psicología Positiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo y Castro. (2000). Evaluación del bienestar psicológico en estudiantes adolescentes argentinos. *Revista de Psicología de la PUCP*, XVIII,1, 37-38.
- Casullo, M. (2002). *Evaluación del Bienestar Psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cattell, R. B. (1987). *Intelligence: Its structure, growth and action* (Vol. 35). Elsevier.
- Collao, O., Irrazabal, R. y Oyarzún, A. (1998). Un nuevo espacio, nuevas imágenes juveniles, los consejos de curso: percepciones, valoraciones y expectativas. Jóvenes, Formación y Empleo: CINTEFOR. En <http://www.cintefor.org/> (2002).
- Cornejo, R. (2003). *¿Se puede medir la inteligencia?: El coeficiente intelectual y el desarrollo del pensamiento*. Boletín Mediar, 15, 1-4., 18(1), 35-68.
- Costa, P.T. y McCrae, R.R. (2008). *Inventario de personalidad Neo revisado (NEO PI-R): Inventario Neo Reducido de cinco factores (NEO-FFI): manual profesional*. Tercera Edición. Madrid: TEA Ediciones.
- Dąbrowski, K., Kawczak, A., & Piechowski, M. M. (1970). *Mental growth through positive disintegration*. London: Gryf Publications.
- Dalati, G. y Hazanow, H. (2015). *Inteligencia Emocional como mediadora entre rasgos de personalidad y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes del área Metropolitana de Caracas*. Tesis inédita,

Universidad Metropolitana, Escuela de Psicología.

Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C. & Van Dierendonck, D. (2006). *Adaptación española de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff*. *Psicothema*, 18 (3), 572-577. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3255>

Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 3, 103-157.

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

Ebbinghaus, H. D. (1985). Chapter II: Extended Logics: The General Framework. In *Model-theoretic logics* (pp. 25-76). Association for Symbolic Logic.

Eronen, S. y Nurmi, J.E. (1999). Life events, predisposing cognitive strategies and wellbeing. *European Journal of Personality*, 13, 129-148.

Federación de Psicólogos de Venezuela (1981). *Código de Ética Profesional Del Psicólogo*. Recuperado de: <http://fpv.org.ve/documentos/codigodeetica.pdf>

Feijoo, D. (marzo de 2014). *Validación de la escala de Bienestar Psicológico de Ryff (2006) en una muestra de Adolescentes Venezolanos*. (Tesis inédita de Pregrado). Escuela de Psicología, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

Fernández-Berrocal, P. Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish modified Version of the Trait Meta Mood Scale. *Universidad de Málaga: España. Psychological Reports* (94), 751-755. <http://emotional.intelligence.uma.es/pdfs/spanish%20tmms.pdf>.

- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] (2011). *La Adolescencia; Una Época de Oportunidades*. Estado Mundial de la Infancia. Recuperado de: http://www.unicef.org/honduras/Estado_mundial_infancia_2011.pdf
- Fundación Motores por la Paz (2015). *Proyecto Órbita CI 130*. Caracas, Venezuela.
- Gagné, F. (1985). *Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions*. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gagné, F. (1997). *De la superdotación al talento: un modelo de desarrollo y su impacto en el lenguaje*. *Ideación*, 10, 13- 23.
- Gagné, F. (2009). *Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0*. In B. MacFarlane, & T. Stambaugh, (Eds.), *Leading change in gifted 44 education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Galton. F. (1869/2000). *Hereditary genius*. London, Macmillan.
- Galton, S.F. (1892/2000). *Hereditary Genius: Its Law and Consequences*. [Versión Electrónica]. Tr. Por Michal Kulczycki. E.E.U.U. 2000. Disponible en: galton.org
- García, M. (2007) *El potencial de aprendizaje y los niños superdotados*. Tesis Doctoral. Recuperado de: <https://altacapacidades.es/portalEducacion/contenidos/tesis/Tesis-doctoralsuperdotados.pdf><https://altacapacidades.es/portalEducacion/contenidos/tesis/Tesis-doctoral-superdotados.pdf>
- García, G. (2010). Fundación Motores por la Paz. *Proyecto Órbita CI-130*. Caracas, Venezuela.
- Gardner, H. (1983/2016). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias*

múltiples. Fondo de cultura económica.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la Mente*. 6ª reimpresión. Fondo de Cultura Económica LTDA. Colombia.

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

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional (4a ed. edición)*. Barcelona: Kairos.

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

Gonzalez, R., Montoya, I., Casullo, M. y Bernabéu, J. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*, 14(2), 363-368.

Gottfredson, L. S. (1997). *Mainstream science on intelligence: An editorial with 52 signatories, history, and biography*. *Intelligence*, 24, 13-23.

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

Guaramato, A. y Sánchez, S. (noviembre de 2016). *A la derecha de la Curva Normal: Coeficiente Intelectual Superior, Adaptabilidad Social y Bullying en niños de 9 a 12 años*. (Tesis inédita de Pregrado). Escuela de Psicología, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.

Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: MacGraw-Hill.

Guirado, À. (2015). *¿Qué sabemos de las altas capacidades?* Barcelona: GRAÓ.

Harrison, C. (2005). *Young gifted children. Their search for complexity and connection*. Australia: INSCRIPT Publishing.

- Hathaway, S.R y McKinley, J.C. (1942). The Minnesota Multiphasic Personality Inventory. Minneapolis, Minnesota, EE. UU.: University of Minnesota Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. (4ta. ed.), México: Mc Graw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2007). *Metodología de la Investigación*. (4ta ed.) México: Mac Graw- Hill interamericana S.A.
- Hernández, S; Fernández, C y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5ª Edición). México: Mc Graw Hill.
- Hurtado, J. (2000). *El proyecto de investigación: Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Fundación Sypal.
- Instituto Nacional de Estadística [INE] (2004). Recuperado de <http://www.ine.gov.ve/>
- Jensen, J. (2007). *Adolescencia y adultez emergente: Un enfoque cultural*. México: Pearson Educación.
- Krause, M.S. (1961). The measurement of transitory anxiety. *Psychological Review*. 68,178-189.
- Krauskopf, Dina (1994). *Adolescencia y Educación*. Segunda edición. Editorial EUNED. San José, Costa Rica.
- Krauskopf, Dina (1995). Dimensiones del Desarrollo y la Salud Mental en la Adolescencia. En *Indicadores de Salud en la Adolescencia*. O.P.S. San José, Costa Rica.
- Kerlinger, FN. (1979). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México, D.F.: Nueva Editorial Interamericana. Capítulo número 8 ('Investigación experimental y no experimental')

- Kielhofner, G. (2004). *Modelo de la Ocupación Humana.: teoría y aplicación*. 3ª ed. Buenos Aires: Médica Panamericana, 2004. p 643. ISBN: 950-06-1257-7
- Landau, E. (2003). *El valor del superdotado*. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y Fundación CEIM*.
- Lang, M. y Tisher, M. (1994). *Cuestionario de depresión para niños (CDS)*. Madrid: TEA
- López Escribano, C. (2002). *Análisis de las características y necesidades de las familias con hijos superdotados: Propuesta de evaluación de un programa de intervención Psicoeducativa en el contexto familiar*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense: Madrid
- Marks, I. (1986). *Tratamiento de neurosis*. Barcelona: Martínez Roca.
- Marín, A y Hellmund, M. (enero de 2014). *A la derecha de la curva normal: Coeficiente intelectual, inteligencia emocional y autoestima*. (Tesis inédita de Pregrado). Escuela de Psicología, Universidad Metropolitana, Caracas, Venezuela.
- Martin, B. (1977). The assessment of anxiety by physiological behavioral measures. *Psychological Bulletin*, 58,243-255.
- Marland. S.P. (1972). *Education of the gifted and talented. Report to the Congress of the United States by U.S. Commissioner of Education*. Washington Printing Office.
- Martínez Monteagudo, M. C., García Fernández, J. M., & Inglés, C. J. (2013). Relaciones entre ansiedad escolar, ansiedad rasgo, ansiedad estado y depresión en una muestra de adolescentes españoles. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(1).

- Martínez, M., Guirado Á., Prieto A., Reverter R., Ruiz N. y Valera M. (2012). *Altas Capacidades Intelectuales*. Barcelona: GRAÓ.
- McLaughlin, K. y Hatzenbuehler, M. (2009). "Stressful life events, anxiety sensitivity, and internalizing symptoms in adolescents". *J Abnormal Psychology*, 3: 659- 669.
- Méndez, H., y Méndez, M. (1994). *Sociedad y Estratificación. Método Graffar*. Méndez Castellano. Caracas. Editorial FUNDACREDESA.
- Miguel-Tobal, J. J. (1990). La ansiedad. In J. L. Pinillos & J. Mayor (Eds.), *Tratado de psicología general: Motivación y emoción* (pp.309-344). Madrid: Alhambra.
- Miguel-Tobal, J. J. (1996). *La ansiedad*. Madrid: Santillana.
- Moreno, C.; Saíz E. y Esteban C. (1998). Revisión Histórica del Concepto de Inteligencia: Una aproximación a la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 11-30.
- Moll J. (1990). Reumatismo. *Enciclopedia de Conocimientos Básicos*. Salvat Medicina: Pamplona
- Núñez, V; Chávez, N; Fernández, F y García, M. (1997). *Conceptualización y política para el desarrollo del talento*. Caracas: Área de Talento.
- Organización Mundial de la Salud [OMS] (2014) *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente*. Recuperado de: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/child/development/es/
- Parker, C. (2000). *Los jóvenes chilenos: cambios culturales; perspectivas para el siglo XXI*. Santiago: Instituto de Estudios Avanzados. Universidad de Santiago.

- Piaget, J. (1967). *La psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Pineda, S. y Aliño, M. (2002). *Manual de prácticas clínicas para la atención integral a la salud en la adolescencia*. La Habana: MINSAP.
- Prieto, G. y Muñiz, J. (2000). Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. *Papeles del Psicólogo*, (77), p. 65-75. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/778/77807709.pdf>
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de lengua española. Obtenido de <http://www.rae.es/>
- Renzulli, J.S. (1994). El concepto de los tres anillos de la superdotación: un modelo de desarrollo para una productividad creativa. En Y. Benito, *Intervención e investigación psicoeducativa en alumnos superdotados*. Salamanca, Amarú (pp.41-78)
- Renzulli, J.S. (2002). *Expanding the Conception of Giftedness to Include Cognitive Traits and To Promote Social Capital*. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 33-58.
- Renzulli, J.S. (2005). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Reynolds, C.R. y Richmond, B.O. (1978). What i think and Feel: A revised measure of children's manifest anxiety. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 6,271-280.
- Reynolds, C. R. y Richmond, B. O. (1997). Escala de ansiedad manifiesta en niños (revisada) CMAS-R: lo que pienso y siento. Editorial El Manual Moderno.
- Rodrigo, G y Lusiardo, M. (1992). Spanish version of the revised Childrens

- Manifest Anxiety Scale in Uruguay: Reliability and concurrent validity. *Psychological reports*. 65.94.
- Ryan, R. y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R., Patrick, H., Deci, E. y Williams, G. (2008) Facilitating health behavior change and its maintenance: intervention based on self-determination Theory. *The European Health Psychologist*, 10 (1),2-5.
- Salovey, R y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211. Disponible en: http://www.unh.edu/emotional_intelligence
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55,5-14.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Shaughnessy, J. (2007). *Métodos de Investigación en Psicología*. (7ª Ed). México: Mc Graw-Hill.
- Spearman (1904): General Intelligence objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, núm. 15, pp.201-203.
- Spielberger, C.D. (1972). Anxiety as an emotional state. En C.D. Spielberger (Ed), *Anxiety: Current trends in theory and research* (p.30). Nueva York, EE.UU.: Academic Press
- Spielberger, C. D., Gorsuch, R. L. & Lushene, R. E. (1982). *Cuestionario de Ansiedad Estado - Rasgo, STAIC*. Madrid. TEA Ediciones.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Tannenbaum, A (1986). *Giftedness: A Psychosocial Approach*. Cambridge University Press.
- Taylor, J.A. (1951). The relationship of anxiety to the conditioned eyelid response. *Journal of Experimental Psychology*, 41(2), 81/92.
- Terman. L.M. (1925/1968). *Genetic studies of genius*. Second Edition. California, Stanford University Press.
- Valadez, M. y M. (2004). Relación entre la Ansiedad y la Depresión en niños escolares con superdotación de 9 años. *Revista de Educación y Desarrollo*, 5-12. México.
- Valdés, M. y Flores, T. (1990). *Psicobiología del estrés* (2a ed. Actual.). Barcelona: Martínez Roca.
- Vázquez, C., y Hervás, G. (2008). *Salud positiva: Del síntoma del Bienestar. En Psicología Positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research*, 20, 333-354.
- Vielma, J. Alonso, L (2010) El estudio del Bienestar Psicológico Subjetivo. Una breve revisión teórica. *Artículos Arbitrados*, 49, 265-275
- Vila, J. (1984). Técnicas de reducción de ansiedad. In J. Mayor & F. J. Labrador (Eds.), *Manual de Modificación de conducta* (pp. 229-264). Madrid: Alhambra.
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. *Barcelona: crítica*, 136.
- Wechsler, D. (1944/2007). *Escala Wechsler de inteligencia para niños IV: Manual*

Técnico. Tr. Por Gloria Padilla Sierra. México: Editorial El Manual Moderno, 2007.

Wechsler, D. (2005). *Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition Spanish*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.

Zuñiga. (2014). El Trastorno de ansiedad y estrés escolar en los adolescentes con alto desempeño académico. 2014, de *international Journal of Developmental and Education Psychology* Sitio web: http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/2022/02149877_2014_1_2_205.pdf?sequence=1

ANEXOS

Anexo A: Cuadernillo de la Escala de Bienestar Psicológico de RYFF



Departamento de Ciencias del Comportamiento

Estimado(a):

A continuación, se presenta un cuestionario, el cual tiene como objetivo determinar el Bienestar Psicológico y la Ansiedad Manifiesta en adolescentes con edades entre 12 a 16 años. Este instrumento de evaluación se utiliza para fines académicos y los resultados estarán a disposición de los interesados. De ante mano agradecemos su colaboración en brindarnos el apoyo para llevar a cabo este estudio como trabajo de grado. En los cuestionarios no existen respuestas malas ni buenas, por lo que puede contestar los planteamientos de forma espontánea.

Gracias por su colaboración: Alexandra Pereira y María Gabriela Rodríguez.

Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (2006, validación por Aguirrazabal y Capellin, 2015)

Lee con atención las frases siguientes. Marca tu respuesta con una equis (X) en cada uno de los planteamientos sobre cómo te sientes. Las alternativas de respuesta varían entre el 1 y el 6, es importante mencionar que solo debes seleccionar una (1) de las afirmaciones con la que más te identifiques. No hay respuestas correctas o incorrectas.

1	2	3	4	5	6
Totalmente en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Neutro	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1	A menudo me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con quienes compartir mis preocupaciones
2	Me preocupa cómo otra gente evalúa las elecciones que he hecho en mi vida
3	Disfruto haciendo planes para el futuro y trabajar para hacerlos realidad
4	En general, me siento seguro y positivo conmigo mismo
5	No tengo muchas personas que quieran escucharme cuando necesito hablar
6	Tiendo a preocuparme sobre lo que otra gente piense de mí
7	Me juzgo por lo que yo creo que es importante, no por los valores que otros piensan que son importantes
8	He sido capaz de construir un hogar y un modo de vida a mi gusto
9	Si tuviera la oportunidad, hay muchas cosas de mí mismo que cambiaría
10	Siento que mis amistades me aportan muchas cosas
11	Tiendo a estar influenciado por la gente con grandes convicciones
12	Me gusta la mayor parte de los aspectos de mi personalidad
13	Tengo confianza en mis opiniones, incluso si son contrarias al consenso general
14	Las demandas de la vida diaria a menudo me deprimen
15	Tengo clara la dirección y el objetivo de mi vida
16	En general, con el tiempo siento que sigo aprendiendo más de mí mismo
17	No he experimentado muchas relaciones cercanas y de confianza
18	Es difícil para mí expresar mis propias emociones en asuntos polémicos

19	Soy bastante bueno manejando muchas de mis responsabilidades en la vida diaria
20	No tengo claro qué es lo que intento conseguir en la vida
21	Hace mucho tiempo que dejé de intentar hacer grandes mejoras o cambios en mi vida

Anexo B: Cuadernillo de la Escala de Ansiedad Manifiesta (CMAS-R)

LO QUE PIENSO Y SIENTO

Reynolds y Richmond (1985, Validado por Rodrigo y Lusiardo, 1992)

Nombre: _____ Edad: _____

Sexo (encierre uno dentro de un círculo): Femenino – Masculino

Instrucciones

A continuación, hay una serie de oraciones que dicen cómo piensan y sienten algunas personas acerca de ellas mismas. Lee con cuidado cada oración. Encierra en un círculo la palabra "SI" si piensas que eres así. Si piensas que esa oración no tiene nada que ver contigo encierra en un círculo la palabra selecciona "NO". Contesta todas las preguntas, aunque en algunas sea difícil tomar una decisión. No marques "SI" y "NO" en la misma pregunta.

No hay respuestas correctas o incorrectas. Solo tú puedes decirnos como piensas y sientes. Después de que leas cada oración, pregúntate "¿Así soy yo?".

1. Me cuesta trabajo tomar decisiones.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
2. Me pongo nervioso(a) cuando las cosas no me salen como quiero.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
3. Parece que las cosas son más fáciles para los demás que para mí.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
4. Todas las personas que conozco me caen bien.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
5. Muchas veces siento que me falta el aire.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
6. Casi todo el tiempo estoy preocupado(a).	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
7. Muchas cosas me dan miedo.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
8. Siempre soy amable.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
9. Me enojo con facilidad.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
10. Me preocupa lo que mis papás me vayan a decir.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
11. Siento que a los demás no les gusta cómo hago las cosas.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
12. Siempre me porto bien.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
13. En las noches, me cuesta trabajo quedarme dormido(a).	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
14. Me preocupa lo que la gente piense de mí.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
15. Me siento solo(a) aunque esté acompañado(a).	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
16. Siempre soy bueno(a).	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
17. Muchas veces siento asco o náuseas.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
18. Soy muy sentimental.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
19. Me sudan las manos.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
20. Siempre soy agradable con todos.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
21. Me canso mucho.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
22. Me preocupa el futuro.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No

23. Los demás son más felices que yo.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
24. Siempre digo la verdad.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
25. Tengo pesadillas.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
26. Me siento muy mal cuando se enojan conmigo.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
27. Siento que alguien me va a decir que hago las cosas mal.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
28. Nunca me enojo.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
29. Algunas veces me despierto asustado(a).	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
30. Me siento preocupado(a) cuando me voy a dormir.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
31. Me cuesta trabajo concentrarme en mis tareas escolares.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
32. Nunca digo cosas que no debo decir.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
33. Me muevo mucho en mi asiento.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
34. Soy muy nervioso(a).	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
35. Muchas personas están contra mí.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
36. Nunca digo mentiras.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No
37. Muchas veces me preocupa que algo malo me pase.	<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No