

Universidad Católica de Santa María
Facultad de Ciencias y Tecnologías Sociales y Humanidades
Escuela Profesional de Psicología



**“AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES SUPERDOTADOS Y NO-
SUPERDOTADOS”**

Tesis presentada por la bachiller:

Fuentes Neves, Diana Lucía

Para obtener el Título Profesional de:

Licenciada en Psicología

Asesor:

Dr. Martínez Carpio, Héctor

AREQUIPA - PERÚ

2018

FACULTAD CIENCIAS Y TECNOLOGÍAS SOCIALES Y HUMANIDADES
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA

INFORME DICTAMEN BORRADOR TESIS

VISTO

EL BORRADOR DE TESIS TITULADO:

"AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES SUPERDOTADOS INTELECTUALES Y NO
SUPERDOTADOS INTELECTUALES"

SE RESUELVE:

PRESENTADO POR LA BACHILLER (ES)

FUENTES NEVES, DIANA LUCIA

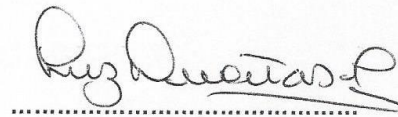
Del Dictamen:

para sustentación.

Observaciones:

Arequipa, 19 de septiembre del 2018


.....
DR. HECTOR MARTINEZ CARPIO


.....
PS. LUZ DUEÑAS COLQUE
Cód. 1901

Dedicatoria

Gracias a mi mamá por su amor infinito, su entrega, dedicación y por creer en mí. Este logro no sólo es mío es compartido.

Mi profundo agradecimiento a mi abuelita Beatriz, motor y motivo de la familia. A mis queridas tías: Mercedes por su preocupación e impulso para culminar esta meta; Kathia por su permanente y absoluto respaldo; mi madrina Sandra por motivarme a ser perseverante; Charo por transmitirme fuerza y optimismo. A mis primos, Brenda, Lucero, Lucia, Juan Ernesto, Diego, Benji y Rocío, por ser mi fuente de inspiración e incentivo. A Danilo, por su gran cariño, su paciencia y por confiar en mí desde el primer día que empecé este reto.

Estoy convencida que no hubiese culminado mi tesis sin el valioso apoyo de la Lic. Gabina Giraldo Aragón, Directora del Colegio Alfred Binet (Talentos), así como de los profesionales del área de Psicología del Colegio Alfred Binet (Talentos); igualmente de la Lic. Norma Peraltila Vidal Directora del Colegio Juan de la Cruz Calienes; quienes me brindaron todas las facilidades para aplicar los instrumentos utilizados, les estoy profundamente agradecida. Asimismo, a mis apreciados amigos Ps. Víctor Hugo Rosas Imán y su esposa Sra. Sofía Alemán Arce por su calidad humana y profesional.

Un especial reconocimiento a mis docentes por la formación profesional brindada.

A las personas que estuvieron involucradas en este proyecto y aportaron para la realización del mismo. Gracias.

Resumen

Se examinaron la relación entre autoconcepto y superdotación en adolescentes superdotados y adolescentes no-superdotados.

La muestra fue de 379 adolescentes de ambos sexos, de nivel secundario de 12 a 17 años; 246 fueron superdotados de las Instituciones Educativas de Rápido Aprendizaje Alfred Binet y la Institución XXXXX y 133 adolescentes no-superdotados de la Institución Educativa Privada Regular Juan de la Cruz Calienes.

Se aplicó el Test de Matrices Progresivas Escala Avanzada de Raven SERIE II para corroborar su superdotación o no-superdotación y el Cuestionario Autoconcepto AF-5, para evaluar el autoconcepto académico/laboral, social, emocional, familiar y físico.

Se concluye que los adolescentes superdotados presentan superior nivel de autoconcepto académico y ligeramente superior de autoconcepto familiar y los adolescentes no-superdotados presentan significativamente mejores niveles de autoconcepto Social y Físico. Si bien, los adolescentes superdotados son mejores en Autoconcepto Emocional que los no-superdotados estas diferencias no son significativas. No se hallaron diferencias en autoconcepto de acuerdo con el género entre superdotados y no-superdotados. En cuanto a edades y dimensiones de autoconcepto, los resultados revelan variedad de hallazgos, por lo que se requiere mayor investigación.

Palabras clave: Autoconcepto, superdotación, no-superdotación, adolescentes.

Abstract

The purpose of this paper was to determine the relationship between self-concept and giftedness in gifted adolescents and non-gifted adolescents. The sample was of 379 adolescents, boys and girls, secondary school, with ages 12 to 17 years old. 246 participants were gifted students from Alfred Binet and XXXX, institution for gifted students and 133 students from Private School Juan de la Cruz Calienes, Institution (Regular Education). Was applied Advanced Scale of Raven, Form II to corroborate giftedness or non-giftedness and the Questioner of Self-Concept AF-5, to evaluate self-concept academic/labor, social, emotional, familiar and physical. Was concluded that gifted adolescents were better in academic self-concept and familiar self-concept, and the non-gifted adolescents were better in social and physical self-concept. Gifted adolescents have better emotional self-concepts but the differences are not statistically significant. There were no differences in both groups according to gender. The results of ages and self-concept dimensions, there were various results, it is needed more research.

Keywords: self-concept, giftedness, adolescents.

Índice

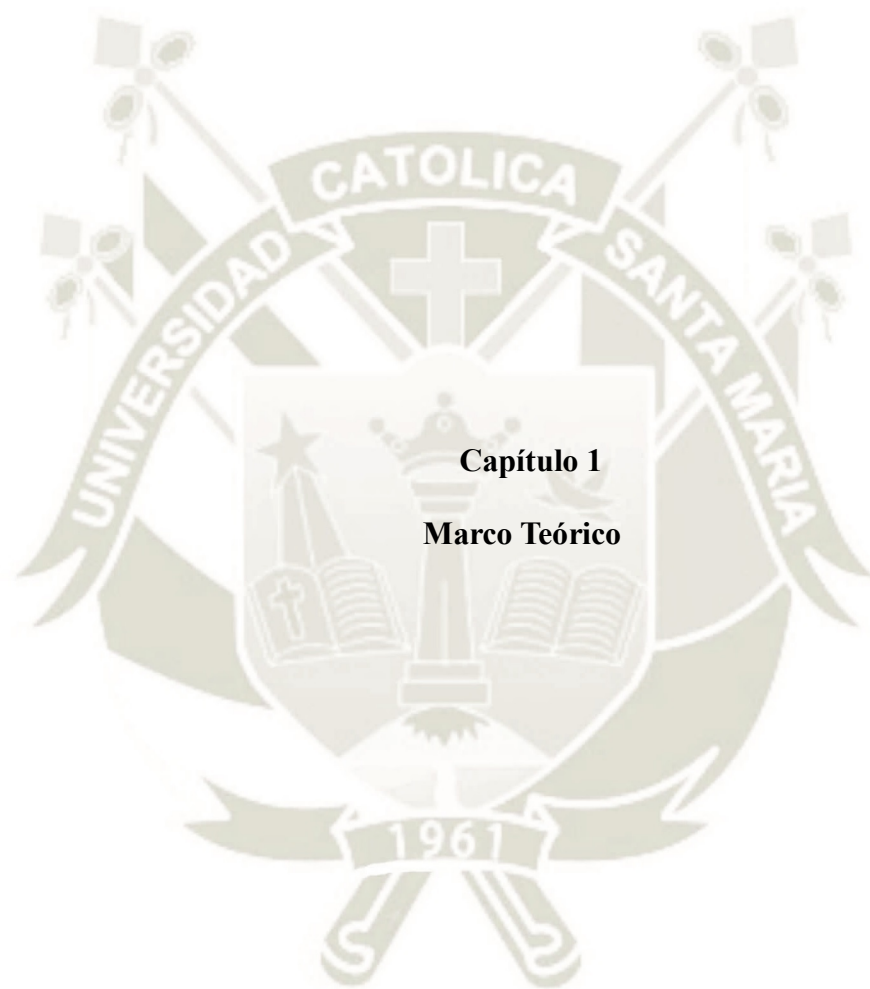
Resumen	
Abstract	
Capítulo I: Marco Teórico	09
Introducción	10
Problema	11
Variables	12
Interrogantes secundarias	13
Objetivos	13
Antecedentes Teóricos-Investigativos	14
Autoconcepto	14
Características de Autoconcepto	16
Desarrollo del Autoconcepto	17
Modelos Multidimensionales del Autoconcepto	18
Autoestima	22
Grados de Autoestima	23
Importancia de la Autoestima Positiva	24
Distinción entre Autoconcepto y Autoestima	25
Superdotación	26
Modelos Teóricos de Superdotación	27
Teorías de la Patología y Superioridad de los Superdotados	32
Características del Superdotado	33
Identificación del Superdotado
Superdotación y Adolescencia
Autoconcepto y Superdotación	38

Desarrollo y Género del Autoconcepto en Superdotados	41
Diferencias de género	41
Hipótesis	42
Capítulo II: Diseño Metodológico.....	43
Tipo o Diseño de Investigación.....	44
Técnica.....	44
Instrumentos.....	44
Población.....	48
Muestra	48
Estrategias de recolección de datos y temporalidad	49
Criterios de Procesamiento de Información.....	49
Capítulo III: Resultados	50
Tabla 1	
Resultados de la Prueba de Inteligencia Raven.....	51
Tabla 2	
Niveles de Autoconcepto Académico, Superdotados y No Superdotados	52
Tabla 3	
Niveles de Autoconcepto Social, Superdotados y No-Superdotados.....	53
Tabla 4	
Niveles de Autoconcepto Emocional, Superdotados y No-Superdotados.....	54
Tabla 5	
Niveles de Autoconcepto Familiar, Superdotados y No-Superdotados	55
Tabla 6	
Niveles de Autoconcepto Físico, S	
Tabla 7	
Niveles de Autoconcepto Académico y Género: Superdotadas(os) (SD), No- superdotadas(os) (NSD).....	57
Tabla 8	

Niveles de Autoconcepto Social y Género: Superdotadas(os) (SD), No- superdotadas(os) (NSD).....	58
Tabla 9	
Niveles de Autoconcepto Emocional y Género: Superdotadas(os) (SD), No- superdotadas(os) (NSD).....	59
Tabla 10	
Niveles de Autoconcepto Familiar y Género: Superdotadas(os) (SD), No- superdotadas(os) (NSD).....	60
Tabla 11	
Niveles de Autoconcepto Físico y Género: Superdotadas(os) (SD), No- superdotadas(os) (NSD).....	61
Tabla 12	
Niveles de Autoconcepto Académico, Edades y Superdotados (SD) y No- superdotados (NSD).....	62
Tabla 13	
Niveles de Autoconcepto Social, Edades y Superdotados (SD) y No-superdotados (NSD)	63
Tabla 14	
Niveles de Autoconcepto Emocional, Edades y Superdotados (SD) y No- superdotados (NSD).....	64
Tabla 15	
Niveles de Autoconcepto Familiar, Edades y Superdotados (SD) y No- superdotados (NSD).....	65
Tabla 16	
Niveles de Autoconcepto Físico, Edades y Superdotados (SD) y No-superdotados (NSD).....	66
Discusión.....	64
Conclusiones	74
Recomendaciones	75
Limitaciones	76
Referencias	77
Apéndices.....	87

Apéndice A	88
Apéndice B.....	89
Apéndice C.....	91





Capítulo 1

Marco Teórico

Introducción

La búsqueda incesante de lograr bienestar biopsicosocial, incentiva al ser humano a que se desenvuelva bien, tanto en el medio que lo rodea como consigo mismo; lo cual implica obtener un adecuado equilibrio emocional. En tal sentido en el desarrollo personal es de vital importancia el autoconcepto, tema que ha motivado que se realicen múltiples trabajos de investigación (García, 2012).

Musitu, García y Gutiérrez (1991) refieren que la persona que posee un autoconcepto positivo, acepta desafíos, tiene sentido de su propia identidad, se atreve a tener nuevas experiencias. Al contrario, el que posee un autoconcepto negativo carece de confianza en sí mismo, tiene bajo rendimiento social y académico, con una idea distorsionada no sólo de sí mismo, sino de los demás, en consecuencia, tiene una vida infeliz.

El autoconcepto tiene una directa relación con un alto nivel de satisfacción personal, que se caracterizará por tener óptimas relaciones interpersonales y adecuado bienestar, por ende, propicia calidad de vida; caso contrario generará rechazo y aislamiento (Brinthaup y Lipka, 1992).

En los últimos tiempos hay renovado interés por investigar algunas características psicológicas como extraversión-introversión, personalidad obsesiva, habilidades sociales y autoconcepto en adolescentes en general y adolescentes superdotados en particular (Sánchez, 2013).

Las personas que trabajan o se relacionan con niños y adolescentes superdotados refieren que ellos desean saber más de sí mismos, señalando la importancia del autoconcepto, como parte importante de la organización de su personalidad. Todas las personas realizan el proceso de socialización en base a las relaciones sociales e impresiones

que se tiene de sí mismo y los que los otros refieren de nosotros (Freeman, 1985). Se considera importante para el desarrollo del autoconcepto, el cómo nos ven los otros, cuáles son los juicios que los demás emiten sobre nuestra forma de ser y los sentimientos que esas percepciones o juicios generan en nosotros (Yan y Haihui, 2005).

Inicialmente era aceptado que los superdotados tenían características anormales, que eran diferentes a los demás planteándose las llamadas teorías patológicas que afirmaban que los superdotados tenían anomalías generalmente relacionadas con ansiedad, depresión, bipolaridad y diversos grados de psicosis (Anastasi, 1966). En tiempos contemporáneos, a raíz de los trabajos de Terman (citado por Tannenbaum, 1988) y su grupo, se planteó que era todo lo contrario, que los superdotados y talentosos son superiores en todas las áreas y por tanto tienen mejor salud psíquica y mejor autoconcepto que los no-superdotados.

Existe la posibilidad de que los superdotados y no-superdotados no difieran en las características de autoconcepto; también es posible que los superdotados tengan un autoconcepto más positivo o menos positivo que los no-superdotados. En definitiva, vemos que las investigaciones realizadas sobre el autoconcepto y superdotación son diversas, es por ello la necesidad de seguir profundizando en el estudio de estas variables.

Problema

¿Los adolescentes superdotados de 12 a 17 años tendrán mejores valoraciones en las dimensiones del autoconcepto que los adolescentes no-superdotados de 12 a 17 años?

VARIABLES 1. Adolescentes superdotados y adolescentes no-superdotados de 12 a 17 años.

Definición operacional. Adolescentes superdotados son aquellos adolescentes que muestran respuestas notablemente elevadas o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los demás individuos de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en asignaturas académicas específicas (Adaptada de la definición del Ministerio de Educación de los Estados Unidos, aparecida en el Informe Marland de 1971, citado por Heward y Ford, 2013). Alcanzan el Rango I (Superioridad Intelectual) en la Escala de Matrices Progresivas Escala Avanzada de Raven, Serie II.

Adolescentes no-superdotados son los adolescentes tipificados por su entorno familiar, educacional y social como alumnos promedio en las diversas áreas cognitivas, creativas y/o artísticas. Se ubican entre el Rango II (Superior al Término Medio), Rango III (Término Medio), o Rango IV (Inferior al Término Medio), en la Escala de Matrices Progresivas Escala Avanzada de Raven, Serie II.

Variable 2. Autoconcepto.

Definición operacional. El autoconcepto es el concepto que la persona tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual (Rosenberg, 1979, citado por García y Musitu, 2001, p. 6); en el autoconcepto se consideran las dimensiones: autoconcepto académico/laboral; autoconcepto social; autoconcepto emocional; autoconcepto familiar y autoconcepto físico (García y Musitu, 2001). Se ubican en los Niveles: Muy

Alto (Percentil 95 a 99), Alto (Percentil 75 a 94), Medio (Percentil 26 a 74), Bajo (Percentil 10 a 25) y Muy Bajo (Percentil 1 a 9).

Interrogantes Secundarias

- ¿Qué diferencias existen en las valoraciones de las dimensiones del autoconcepto de los adolescentes varones y mujeres superdotados?
- ¿Qué diferencias existen en las valoraciones de las dimensiones del autoconcepto de los adolescentes varones y mujeres no-superdotados?
- ¿Qué diferencias existen en las valoraciones de las dimensiones del autoconcepto de los adolescentes varones y mujeres superdotados de acuerdo con sus distintas edades?

Objetivo Principal

Determinar si los adolescentes superdotados de 12 a 17 años tienen mejores valoraciones en las dimensiones del autoconcepto que los adolescentes no-superdotados de 12 a 17 años.

Objetivos Secundarios

- Establecer si las valoraciones de las dimensiones del autoconcepto son diferentes en los adolescentes varones y mujeres superdotados.
- Determinar si existen diferencias en las valoraciones de las dimensiones del autoconcepto de los adolescentes varones y mujeres no-superdotadas.

- Establecer si existen diferencias en las valoraciones de las dimensiones del autoconcepto de los adolescentes varones y mujeres superdotados de acuerdo con sus distintas edades.

Antecedentes Teóricos-Investigativos

Autoconcepto

Las teorías psicológicas más relevantes consideran que el autoconcepto tiene un rol fundamental en la formación de la personalidad. Los logros personales, sociales y profesionales tienen como soporte un autoconcepto positivo, lo que genera niveles de satisfacción personal en los individuos. Una de las finalidades de la educación en general es que los estudiantes alcancen equilibrio, en las áreas social y afectiva, tratando de lograr un autoconcepto positivo desde el inicio del desarrollo, siendo capaces de prever problemas futuros ya sea en lo social o psicológico, buscando un buen desempeño psicosocial (Musitu, García y Gutiérrez, 1991).

El autoconcepto ha sido definido como un constructo global y unidimensional durante mucho tiempo (González, 2005). Inicialmente los acontecimientos históricos sobre el autoconcepto planteaban la idea de que las apreciaciones que cada cual tiene de sí mismo constituyen un todo inseparable e integral, por consiguiente el autoconcepto propio tendría que entenderse y evaluarse desde esta visión general. No obstante, según lo explicado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976) el autoconcepto se define como las percepciones que las personas tienen acerca de sí mismos, fundamentando sus experiencias en su entorno y en las prerrogativas que adopta con su conducta. El autoconcepto se establece como una estructura multidimensional y jerárquica, dividiéndose en distintos dominios (académico, personal, social y físico) los cuales posteriormente serían subdivididos en dimensiones de forma más específica y concreta (Axpe y Uralde, 2008).

Se puede establecer que el autoconcepto general está de acuerdo al nivel de importancia que proporcionemos a cada uno de los componentes del autoconcepto. El autoconcepto es positivo si la percepción de los valores propios es satisfactoria; por el contrario, será negativo si los sentimientos personales son negativos que resultará en un autoconcepto global negativo (Márquez y Mendoza, 2016).

Este constructo tiene relevancia ya que contribuye en la formación de la personalidad al involucrar aspectos que predominan en las personas, en cómo se sienten, cómo piensan, cómo aprenden, valoran e interactúan con los demás, en resumen su forma de actuar (Clemes y Bean, 1996).

Vera y Zebadúa (2002) refieren que el autoconcepto es muy importante ya que es una necesidad de los seres humanos para obtener una vida sana y tener la capacidad de autorealizarse que contribuye en la búsqueda salud psicológica y ayuda a enfrentar problemas relacionados, sobre todo con conductas depresivas y relaciones disfuncionales con la familia.

Para Núñez y González (1994) el autoconcepto no es hereditario, es un conjunto de percepciones que se van formando poco a poco con las vivencias que se experimentan desde los inicios del desarrollo, sobre todo en las relaciones con las demás personas del entorno cada vez más amplio, pero que con el transcurrir del tiempo van formando parte de la persona y que son influenciadas por las características de las diversas etapas del desarrollo. A mayor edad las diversas dimensiones del autoconcepto se van estableciendo en el llamado sentido personal. Así en la niñez la mayor interacción es con los padres, necesarios para su supervivencia; en la adolescencia la interacción con los pares cobra mayor importancia para lograr la autonomía e independencia. Por tanto, la formación del autoconcepto es cambiante y con diversa importancia, de acuerdo con la etapa del desarrollo. En la adolescencia las

apreciaciones de sí mismo y de los demás se torna confusas y sutiles, los juicios de valor se modifican de acuerdo a cómo experimente sus vivencias que contribuyen a la confirmación de su personalidad que comprende valores, actitudes e intereses (Marcia, 1980).

Según lo expuesto por Alcaide (2009) los adolescentes se preguntan sobre su existencia, sobre su futuro de manera más insistente que en otras etapas del desarrollo, que en ocasiones generan crisis de identidad que deberán ser resueltas con el devenir del tiempo.

En la etapa de la adolescencia se presenta una serie de conflictos internos al tratar sus roles, su proyecto de vida laboral de manera diferente a la de los adultos de su entorno familiar y grupal (Archer, 1989). En la adolescencia se privilegia las relaciones interpersonales con sus pares ya que ellas tienen impacto en sus propias percepciones, por ello cuidan su aspecto físico sobre todo por su relación con personas del otro sexo o de su interés (Dión, 1981) y las valoraciones que elaboran de sus compañeros (Zuckerman y Driver, 1989). Es por ello que se puede concebir al autoconcepto como una estructura multidimensional y subestructuras jerárquicas de sí mismo (Brinthaup y Lipka, 1992).

Características del Autoconcepto

Según Shavelson y cols. (1976) el autoconcepto tiene varias características principales: es organizado, multifacético, jerárquico, estable, experimental, valorativo, diferenciable:

- **Organizado:** Porque se adopta un procedimiento de categorización particular que define y establece las vivencias de la persona, estas categorías constituyen una manera de organizar las experiencias propias y de asignarles un significado.
- **Multifacético:** Porque pueden establecerse categorías en diferentes áreas más restringidas como el área académica, la aceptación de los demás y la atracción física, que se adquiere de manera personal o en el grupo.

- Jerárquico: El autoconcepto global puede ser ubicado en la escala más alta y más abajo las experiencias personales en situaciones particulares.
- Estable: El autoconcepto es más o menos estable sobre todo el global, claro está que existe la posibilidad de cambios de acuerdo a las diversas experiencias de vida que pueden devenir en menos estable.
- Experimental: El autoconcepto llega a diferenciarse a medida que con el tiempo y edad se organizan e integran las diversas partes del autoconcepto. Se le puede definir como un constructo multifacético y estructurado.
- Valorativo: La persona realiza una autodescripción cuando enfrenta diversas situaciones específicas, sobre todo cuando se compara con modelos absolutos considerados ideales o modelos relativos al observar ciertas áreas de conducta. El nivel valorativo depende de las personas y de las situaciones.
- Diferenciable: El autoconcepto es diferente de otros conceptos o constructos psicológicos aunque puede estar relacionado con ellos.

Desarrollo del Autoconcepto

De acuerdo con Haussler y Milicic (1994) existen tres fases de formación del autoconcepto:

- Etapa existencial o del sí mismo primitivo: Desde el nacimiento hasta aproximadamente los dos años, el niño comienza a tener noción de sí mismo como una realidad distinta de los demás.
- Etapa del sí mismo exterior: Desde los dos hasta los doce años, en ella se recibe información, ideas sobre el éxito, el fracaso y se forman lazos significativos con los adultos; el niño va concibiendo la idea del sí mismo; en la escuela los educadores influyen de manera importante.

- Etapa del sí mismo interior: Comprende fundamentalmente la adolescencia y está caracterizada por el deseo de identidad personal, aunque la mayor parte del autoconcepto ya está configurado, se confirma la llamada autovaloración social.

Según Denegri (1999), las interacciones con los compañeros de su generación en el ambiente escolar tienen un rol importante en la formación del autoconcepto.

Modelos Multidimensionales del Autoconcepto

Como se ha aceptado que el autoconcepto es multidimensional, Rodríguez (2008) plantea varios modelos multidimensionales del autoconcepto:

- Modelo multidimensional de factores independientes, propone la no relación entre los diversos factores del autoconcepto;
- Modelo multidimensional de factores correlacionados, plantea la relación de los diversos factores del autoconcepto;
- Modelo multidimensional multifacético, postula la presencia de una faceta única que tiene varios niveles como el académico, el físico y el social;
- Modelo multidimensional multifacético taxonómico, comprende al menos dos facetas y éstas a su vez tienen como mínimo dos niveles;
- Modelo compensatorio, sostiene que existe una faceta general del autoconcepto a la que se integran las facetas más específicas inversamente relacionadas; y
- Modelo multidimensional de factores jerárquicos, formula que el autoconcepto está conformado por múltiples dimensiones ordenadas de manera jerárquica.

Según lo inferido por Bracken (1992), Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) y Markus y Wurf (1987) las dimensiones se presentan de la siguiente manera:

- Dimensiones del autoconcepto físico: Está compuesto por las dimensiones de habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza.
- Dimensiones del autoconcepto personal: Esta dimensión hace hincapié en la noción de que cada persona se reconoce a sí mismo como parte de su individualidad.
- Dimensiones del autoconcepto social: El autoconcepto comprende el entendimiento que cada persona tiene sobre sus habilidades sociales en torno a las interacciones sociales con los demás que se mide por su autovaloración en el actuar. Se valora competencias tales como habilidades sociales, prosocialidad, agresividad y asertividad.
- Dimensiones del autoconcepto académico: La conducta escolar solo se puede entender considerando las percepciones que el estudiante tiene de sí mismo, con particular énfasis sobre su propia competencia académica.

Según Rosenberg (1965) los adolescentes con autoconcepto positivo difícilmente serán influenciados por juicios de valor nocivos, en caso contrario podemos afirmar que los jóvenes que se sienten muy influenciados por las opiniones de los demás tendrán un autoconcepto negativo o bajo.

Según Shavelson y cols. (1976) el autoconcepto tiene diversos tipos:

- Autoconcepto académico,
- Autoconcepto no académico,

Este último incluye:

- Autoconcepto social,

- Autoconcepto emocional y
- Autoconcepto físico.

Según García y Musitu (1999), basados en los aportes de diversos investigadores desarrollaron su modelo multidimensional del autoconcepto, considerando cinco dimensiones.

Autoconcepto académico/ laboral. En esta dimensión se trata de valorar la percepción de la persona en relación con su nivel de desempeño como estudiante o trabajador. Se ha hallado una correlación positiva entre el autoconcepto académico/laboral y el ajuste psicosocial, la aprobación y valoración de los pares, el liderazgo y la responsabilidad. En cambio, se halla una relación negativa con los conflictos y ausentismo académico laboral.

Autoconcepto social. Esta dimensión se refiere a la percepción que la persona tiene acerca de su desenvolvimiento con los demás, que dependen de su red social y su disposición para retenerla o ampliarla, que a su vez depende de la forma en que actúe en sus relaciones interpersonales. La conducta prosocial y los valores universales se correlacionan con el autoconcepto positivo. Esta dimensión juega un rol preponderante en las etapas de la niñez y adolescencia porque dependen de las prácticas de socialización con las figuras paternas de afecto, comprensión y apoyo; y tienen una relación negativa con la opresión, negligencia e indiferencia.

Autoconcepto emocional. Está caracterizado por la percepción personal acerca de su estado o condición emocional y de sus respuestas a vivencias situacionales específicas, con compromiso en las acciones de su vida diaria. Tiene dos aspectos básicos, la percepción general de su estado emocional y las reacciones a situaciones puntuales. El tener autoconcepto emocional alto significa que la persona suele tener control de las situaciones

y emociones que experimenta, que responde positivamente a las diferentes experiencias de vida, y lo contrario sucede, normalmente, con un autoconcepto bajo. El autoconcepto emocional correlaciona positivamente con las habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales; y, negativamente, con la sintomatología depresiva, con la ansiedad, con el consumo de alcohol, cigarrillos y con la pobre integración social en el aula y en el ámbito laboral.

Autoconcepto familiar. Se entiende como la percepción que tiene la persona de su involucramiento, intervención e integración en la dinámica familiar. Esta dimensión se desarrolla en torno a dos factores, el primero se refiere a los padres como agentes de confianza y afecto. El segundo hace referencia a la familia y al hogar, que comprende cuatro variables, dos de ellas indican sentimientos percibidos positivamente y las otras dos hacen referencia al sentimiento de no estar implicado y de no ser aceptado por los otros miembros familiares. Este factor, es considerado uno de los más importantes del autoconcepto, ya que correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar con la integración escolar y laboral, con la conducta prosocial, con valores universalistas y con la percepción de salud física y mental. También correlaciona negativamente con la sintomatología depresiva, la ansiedad y el consumo de drogas.

Autoconcepto físico. Se atribuye a la percepción que una persona tiene de sí mismo con respecto a su aspecto físico y su condición física. El factor gira en torno a dos ejes que son complementarios en su significado. El primero apunta a la experiencia deportiva ya sea por su habilidad o destreza física. El segundo presta importancia al aspecto físico, es decir el hecho de agradarse físicamente. Cuando el autoconcepto físico es alto, se puede

correlacionar con percibirse físicamente agradable, cuidado físico, con la capacidad para poner en práctica deportes, con la percepción de salud, con el autocontrol, con la percepción de bienestar, con el rendimiento deportivo, con la motivación de logro y con la integración social y escolar.

Autoestima

Autoestima es un constructo psicológico entendido como un conjunto de percepciones, pensamientos, valoración, sentimientos y tendencias de comportamiento orientadas hacia nuestra persona en todos los aspectos. Es una percepción evaluativa de nosotros mismos. La autoestima involucra a nuestro ser, a nuestra forma de ser y a la valía personal y repercute en cómo estamos, cómo nos sentimos, cómo pensamos, decidimos, actuamos o interactuamos con los demás y cómo nos desenvolvemos en nuestro entorno (Bonet, 1997). Al respecto Maslow (1943), estableció una jerarquía de necesidades humanas, en la cual la necesidad de aprecio se refiere al amor propio, al respeto y la consideración que se recibe de otras personas. Según Rogers (citado por Bonet, 1997), la mayoría de los conflictos de muchas personas es porque se rechazan a sí mismos y se consideran personas sin valor alguno sin derecho a recibir afecto de los demás. Por ello, para los humanistas todos los seres humanos son dignos del respeto incondicional de los demás y de sí mismo, merece estimarse a sí mismo y que se le estime. Los seres humanos poseemos un esquema mental acerca de quiénes somos, esta percepción va formándose con el tiempo. Gran parte de nuestra autoimagen está conformada por la representación mental que una persona tiene de sí misma, que contribuye a la autoestima de cada persona (Pierson, 1992). Se está aceptando que la autoestima deba ser considerada como un recurso importante para que una persona sienta felicidad, sobre todo la autoestima positiva que brinda aprecio, aceptación, autoconciencia, apertura y bienestar (Gil, 1998).

Grados de Autoestima

De acuerdo con Branden (2008) las personas pueden manifestar uno de los siguientes estados o grados de autoestima:

Autoestima alta implica encontrarse seguro y apto para la vida, o en otras palabras, sentirse valioso, aprobado y competente como persona.

Autoestima baja hace referencia a que una persona se siente indispuesta, poco valiosa, incapaz, sentirse equivocado como persona.

Autoestima término medio, es un estado que las personas manifiestan incongruentemente debido a que puede llegar a sentirse capaz o incapaz, seguro o irreflexivo, acertado como equivocado.

Branden (2008) señala diferentes denominaciones relacionadas con autoestima

Auto-reconocimiento: Se refiere al reconocimiento que hace una persona de sí mismo, teniendo en cuenta necesidades, destrezas o habilidades, fortalezas y debilidades, cualidades corporales o psicológicas, reconoce sus acciones, como actúa, por qué actúa y qué siente.

Autoaceptación: Las personas tienen la capacidad para aceptarse tal y como son en tres aspectos, en lo físico, psicológico y social: Aceptar su conducta con uno mismo y con los demás es considerar todas las características de uno mismo como una realidad, como una forma de ser y de sentir.

Autovaloración: Es la capacidad para apreciar las cualidades de cada uno, las cuales gratifican y son beneficiosas, ocurriendo de esta manera un crecimiento y aprendizaje próspero. Es evaluar todos aquellos aspectos de sí mismo que lo enorgullezcan.

Autorespeto: Involucra la forma adecuada de expresar y controlar sentimientos y emociones, sin perjudicarse ni culparse. Es la sensación de sentirse digno de la felicidad, significa darse a sí mismo un trato positivo, de la misma manera anhelar obtener el buen trato de otros, es aprobar las aspiraciones y necesidades como derechos naturales, facilitando el respeto por los demás con sus propias particularidades.

Autosuperación: Las personas establecen su propia escala de valores y son capaces de mejorar sus capacidades y potencialidades. Los logros alcanzados generan cambios dirigidos hacia la superación, incentivándose la capacidad para razonar, comprender, discernir y resolver incentivándose conflictos.

Autoeficacia: Es la confianza en el funcionamiento de la mente, capacidad de razonar, juzgar, elegir, decidir, comprender la realidad que concierne el aspecto de los intereses y necesidades de uno mismo.

Autodignidad: Es el reconocimiento del valor de cada uno, una respuesta positiva hacia el derecho a la vida y felicidad.

Importancia de la Autoestima Positiva

La autoestima positiva facilita un mejor afrontamiento a circunstancias que se presentan, con mayor seguridad, con buena disposición y positivismo, por lo tanto será dable alcanzar sus metas y logros personales. Una persona con una autoestima positiva es más intrépida con relación a sus expectativas emocionales, creativas y espirituales. La autoestima alta o positiva genera la certeza de conseguir la felicidad y desarrolla la capacidad para ser personas felices. De esta manera, tener una autoestima positiva beneficia a las personas ya que es necesario entablar relaciones basadas en respeto, consideración y buena disposición con otras personas, asimismo se impiden lazos negativos (Branden, 2008).

Distinción entre Autoconcepto y Autoestima

Es importante tener en cuenta la diferencia entre estos dos constructos debido a que sus definiciones son confundidas. Según Rodríguez (2008) el término *autoconcepto* es comprendido como autoestima, autoimagen, autopercepción, yo, self, ego, autoconciencia, autoconocimiento, autoaceptación, noción de sí, autoevaluación, autovaloración, autovalía, auto sentimiento, si mismo, percepción de sí, aceptación de sí, concepto de yo, autorespeto, identidad, autoidentidad, autoimagen o actitud hacia sí mismo.

Es indiscutible la extensa terminología relacionada a la percepción de sí mismo, no obstante, los términos más utilizados para referirse a este constructo psicológico son el de autoconcepto y el de autoestima, otros términos pueden ser parte de estas dos categorías.

Podemos considerar los términos de self, autovaloración, autoidentidad, autoimagen, autopercepción, autoconocimiento y autoconciencia en la categoría de autoconcepto. Según señala Hattie, (1992) aquellos términos como autoconsideración, autogeneración, autoaceptación, autorespeto, autovalía, autosentimiento y autoevaluación forman parte de la categoría de autoestima. Pese a esta categorización ambos términos son componentes de la percepción de sí mismo.

Si bien la diferenciación entre autoconcepto y autoestima no es clara, para la presente investigación se considera al término *autoestima* como el grado de satisfacción personal de la persona consigo misma y el término *autoconcepto* como la totalidad de los pensamientos y sentimientos de una persona como ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 2001).

Superdotación

En tiempos antiguos, sobre todo en Grecia y los países árabes, se hizo popular el término de *genio* para considerar a personas que habían recibido algún don de alguna divinidad que los

hacía destacar en alguna área del saber o de alguna actividad, posteriormente se amplió el concepto y se usó superdotado, talentoso y creativo, pero al encontrar que para ser creativo no necesariamente se tenía que ser superdotado, y que generalmente *talento* es considerado como la capacidad de un rendimiento superior en cualquier área de la conducta humana socialmente valiosa, pero limitada a campos académicos, campos artísticos y al ámbito de las relaciones humanas, en la presente investigación se usará mayormente el término *superdotado* considerando que generalmente las personas superdotadas poseen uno o más talentos (Benito, 1994).

Dado las diferentes opiniones sobre la superdotación se considera significativa la definición del Ministerio de Educación de los Estados Unidos, aparecida en el Informe Marland de 1971 (citado por Heward y Ford, 2013): "Los niños o adolescentes superdotados muestran respuestas notablemente elevadas o el potencial necesario para alcanzarlas, comparados con los demás individuos de su misma edad, experiencia o entorno. Poseen altos niveles de capacidad en las áreas cognitivas, creativas y/o artísticas, demuestran una capacidad excepcional de liderazgo o destacan en asignaturas académicas específicas. Estos alumnos necesitan servicios y actividades que la escuela ordinaria no suele ofrecer. Las capacidades superiores se dan en niños y adolescentes de todos los grupos culturales, en todos los estratos sociales y en todos los campos de la actividad humana".

En esta definición se toma en cuenta los últimos avances, sin desdeñar el concepto de coeficiente intelectual, considera los diferentes tipos de capacidades, el impacto de la personalidad y propone una adecuada educación para las personas superdotadas que permita el desarrollo de su potencial.

Como los diversos conceptos de superdotación han evolucionado con el tiempo, el concepto debe ser considerado dentro de una perspectiva pluralista, tomando en cuenta que cada aporte es útil para conocer y describir los rasgos o características generales y

particulares de las personas superdotadas. A nivel psicométrico resulta difícil establecer un punto de corte del coeficiente intelectual por el cual una persona debe ser considerada como superdotada, por tanto la fijación de un punto que separe al superdotado del no superdotado debe ser flexible (Heward y Ford 2013).

Es probable que transcurran muchos años para llegar a un acuerdo sobre una definición de superdotación, también es probable que muchos profesores, psicólogos e investigadores no acepten una educación diferenciada para los niños y adolescentes superdotados; sin embargo, debemos ser conscientes de que niños y adolescentes superdotados van cada día a la escuela y es tarea nuestra darles lo mejor para que desarrollen sus habilidades y facilitarles de esta manera su desarrollo integral ya que tienen los mismos derechos que sus demás compañeros no superdotados.

Si bien en los últimos tiempos se usan el término superdotado y talentoso, para la presente investigación se usará el término superdotado por estar más relacionado con el área cognitiva.

Modelos Teóricos de Superdotación

Si bien existen diversos modelos sobre la superdotación, algunos de los principales modelos que explican la superdotación son:

Modelo de Terman. Basado en el llamado Estudio Longitudinal de Terman y su grupo (Tannenbaum, 1983) quienes hicieron seguimiento de 1500 estudiantes de 12 a 14 años de edad, seleccionados por sus profesores por su alto rendimiento académico y con un coeficiente intelectual de 140 o más y les hicieron seguimiento por más de 30 años. Los investigadores concluyeron que la inteligencia es importante para alcanzar altos niveles de rendimiento académico y profesional, pero que además son necesarias otras características

personales como motivación y una valoración positiva de sus propias cualidades. El estudio de Terman y su grupo señalaron que los superdotados no solo eran superiores en inteligencia y rendimiento, sino que además poseían superioridad en características físicas, psicológicas y salud mental.

Modelo de Renzulli. Uno de los modelos más influyentes en la teoría de la superdotación, conocido como Modelo de los Tres Anillos. En el modelo se plantea tres características fundamentales: (a) inteligencia general superior, valorada con las pruebas de inteligencia, (b) alta dedicación a las tareas que realizan o motivación caracterizada por la persistencia en el logro de los objetivos propuestos y, (c) altos niveles de creatividad, demostrada por la particular originalidad en las propuestas para solucionar los problemas planteados. Renzulli (1978) planteaba que las tres características tienen que actuar conjuntamente ya que contribuyen de igual forma, señalando que la motivación y la creatividad no son ingredientes extras, sino componentes de igual importancia de la superdotación. Consideró dos categorías de superdotados, una relacionada con altas capacidades académicas, medida con test de inteligencia y una segunda categoría relacionada con alta capacidad para solucionar problemas de la vida real ya que se recuerda a las personas que contribuyeron a la sociedad y no a las que tuvieron altas puntuaciones de coeficiente intelectual.

Modelo de inteligencias múltiples de Gardner. Gardner afirma que todos los seres humanos tienen la capacidad de aprender de por lo menos siete maneras diferentes, consideradas como inteligencias frecuentemente independientes unas de otras. Su modelo es conocido como el de *inteligencias múltiples*. Una capacidad es una competencia demostrable que se evidencia en la interacción de una persona con su entorno. Las múltiples

inteligencias son: Inteligencia lingüística, inteligencia corporal cinética, inteligencia musical, inteligencia intrapersonal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia visoespacial e inteligencia interpersonal (Gardner, 1998).

Modelo de Sternberg. Sternberg (1985, citado por Sternberg y Davison, 1988) plantea la llamada teoría triárquica de la superdotación porque según el investigador la inteligencia no funciona en un vacío sino en relación con el mundo de manera compleja, existiendo tres formas de relaciones: (a) subteoría componencial o individual de la inteligencia, entendida como los mecanismos mentales subyacentes en la inteligencia que facilitan en las cuestiones de cómo se genera el comportamiento; (b) subteoría experiencial, la relación de la inteligencia y la experiencia del mundo interno y externo, considerada como la aplicación de los mecanismos mentales para la solución tanto de los problemas familiares como los más novedosos y, (c) subteoría contextual, caracterizada por el uso de la inteligencia y el mundo externo del individuo, por el que se usa los mecanismos mentales para conseguir la adaptación al medio, se plantea cuestiones de qué comportamientos son inteligentes, para quién y dónde. En resumen, la Teoría Triárquica de Sternberg trata de explicar el funcionamiento cognitivo y los mecanismos de autoregulación, mediante los cuales la persona procesa y automatiza la información, para lograr la adaptación al medio social donde se desenvuelve. Sternberg (1985, citado por Sternberg y Davison, 1988) afirmaba que las personas superdotadas se diferenciaban de las personas no superdotadas por su capacidad para procesar la información de manera novedosa, encontrando nuevas soluciones frente a los problemas debido a su pensamiento creativo, global y progresista que los no superdotados. Sternberg desarrolló la Teoría Implícita Pentagonal que junto a la Teoría Triárquica contribuyen a la comprensión del funcionamiento intelectual y a la forma en la que se diferencian las personas superdotadas de las no superdotadas. La superdotación

se obtiene no en razón de altas puntuaciones en uno o más criterios, sino por la forma en que éstos interactúan como un sistema.

Modelo de Piirto. En este modelo se plantea la llamada Pirámide de Piirto (1999, citado por Hardman, Drew, y Egan, 2011) sobre la superdotación que establece que una persona es superdotada si reúne cinco criterios o condiciones: (a) criterio de excelencia, cuando una persona es superior en alguna dimensión o conjunto de dimensiones en relación a sus compañeros; (b) criterio de rareza, sostiene que la persona superdotada debe poseer un alto nivel de una característica que es excepcional o rara con respecto a otras personas; (c) criterio de productividad, establece que las dimensiones por las que se evalúa a una persona deben manifestarse en un producto real o potencial; (d) criterio de demostrabilidad, acentúa que la superioridad debe ser demostrada mediante una o más pruebas que resulten válidas; y (e) criterio de valor, explica que una persona para ser valorada como superdotada, debe mostrar un rendimiento superior en una dimensión estimada individual y socialmente.

Modelo de Tannenbaum. Formuló la existencia de cinco factores que deben ser tomados en cuenta para que surja la superdotación (Tannebaum, 1983): capacidad general, concebida como inteligencia general; aptitudes y habilidades especiales, entendidas como un talento que produce un desempeño comprensible y productividad; factores no intelectuales como la motivación, la voluntad, la dedicación, y el autoconcepto; factores ambientales en el marco del hogar, el colegio y la comunidad, factores que proporcionan estímulo y apoyo y; factor suerte, es decir aquellas circunstancias no predecibles de la vida que crean oportunidades para el desempeño. Estos cinco factores tienen que darse de manera combinada, la disminución de uno puede ser compensada por la presencia de otro, aunque es

necesaria una presencia mínima de cada uno. Tannenbaum, propuso que la persona superdotada tiene relevancia en el mundo de acuerdo a las condiciones que imperan en el tiempo que le tocó vivir, ya que puede variar la importancia o valor que se da a las realizaciones de un ser humano de acuerdo a su época. Señalaba que los niños con capacidad intelectual superior desarrollarán sus capacidades si la educación que reciben atiende a sus necesidades educacionales.

Modelo de Feldhusen. Feldhusen en 1986 (citado por Benito en 1994, 2004) fue profesor de alumnos superdotados. La teoría de Feldhusen se acerca a la definida por Renzulli, sin embargo, diferencia los talentos especiales de la habilidad general. Feldhusen, no cree que la inteligencia general sea global sino más bien un conjunto de macro y microcomponentes facilitando estos componentes de acceso a la información y al pensamiento formal.

Feldhusen (1986, citado por Benito, 2004) denomina a su modelo como “Identificación y Desarrollo del Talento en Educación”. Es un modelo inclusivo que favorece el desarrollo del talento en toda la juventud, antes que identificar estudiantes superdotados intelectuales basados en una puntuación arbitraria. Identifica fortalezas y debilidades aplicando un enfoque multidimensional para evaluar y diseñar programas individuales en los estudiantes.

Modelo Multifactorial de Monks. El modelo Multifactorial de superdotación de Monks, Ypenburk y Blumen (1997) es una extensión del modelo de Renzulli de los *Tres Anillos*. Para Monks el desarrollo de los superdotados depende de la relación entre la persona y el contexto social, cada uno descrito por tres factores. A nivel de la persona los tres factores son: motivación, creatividad y capacidad intelectual superior. A nivel social los factores son:

la familia, la escuela y los coetáneos. La superdotación se presenta cuando los seis factores están presentes y se interrelacionan de una manera correcta. El modelo de Monks incluye el compromiso del deber, la perseverancia, la búsqueda del riesgo y una perspectiva orientada hacia el futuro.

Un aporte significativo al conocimiento y comprensión de las personas superdotadas fue descrito por Guilford en 1964, (citado por Blumen, 2008), proponiendo un modelo con tres dimensiones:

- Operaciones: que consiste principalmente en cómo pensamos,
- Contenidos: dimensión relacionada con qué pensamos. y
- Productos: dimensión basada en los resultados obtenidos.

Para Guilford la creatividad era un elemento esencial en la superdotación.

Teorías de la Patología y Superioridad de los Superdotados

Durante muchos años se aceptaba que las personas superdotadas presentaban algún tipo de anormalidad asociada a su genialidad y aún que la anormalidad era como el motor de la superdotación. Pero en la actualidad, gracias a los trabajos de Terman es común aceptar que los superdotados son superiores en todo.

Teorías patológicas de la superdotación. Anastasi (1966) refiere que se aceptaba que los superdotados tienen características anormales, que son diferentes a los demás. Anastasi concluía que las investigaciones de su época confirmaban que las personas superdotadas tenían anormalidades diversas generalmente relacionadas con ansiedad, depresión, bipolaridad y diversos grados y tipos de psicosis.

Teorías de la superioridad psicológica de la superdotación. En tiempos contemporáneos, como consecuencia de las investigaciones de Terman (citado por Tannenbaum, 1988) y su grupo de trabajo, se planteó todo lo contrario a las teorías

patológicas, para Terman los superdotados son superiores en todas las áreas y por tanto no solo tienen superioridad intelectual sino superioridad en su desarrollo en general y mejor salud psíquica.

Características del Superdotado

Es difícil hablar de un perfil único del superdotado, por lo tanto se debe interpretar las características con gran precaución (Alonso y Benito, 1996)

Karnes en 1987, citado por Prieto, Parra, Ferrándiz y Sánchez (2004), destacan los siguientes aspectos como típicos de los alumnos superdotados:

- Comprenden con facilidad lo que leen o les explican y recuerdan lo que aprenden.
- Presentan capacidad para recordar selectivamente detalles que consideran importantes y de interés.
- Comprenden rápidamente las relaciones y las ideas abstractas.
- Poseen un vocabulario, amplio, avanzado y rico.
- Se suelen focalizar en la actividad que realizan y prefieren trabajar de manera independiente.
- Se aburren con facilidad por la repetición o la rutina, siempre están buscando algo nuevo y excitante que hacer.
- Leen mucho y muestran un fuerte sentido de la justicia.
- Poseen una alta conciencia de sí mismos.

Es importante remarcar que no siempre suelen darse en conjunto las características señaladas.

López Andrada y García Artal en 1989, citados por Benito (1994), señalan en el Primer Congreso de Eurotalent, las siguientes características de los superdotados:

- Empiezan a caminar muy temprano
- Poseen un vocabulario amplio y bien estructurado.
- Suelen tener intereses en temas trascendentes impropios de su edad (el sentido de la vida y de la muerte, etc.)
- Tienden a realizar juegos solitarios
- Son aficionados a la lectura.
- Son creativos e imaginativos.
- Se analizan a ellos mismos y son muy autocríticos.

Alonso y Benito (1996), mencionan las siguientes características más sobresalientes:

- Gran sensibilidad hacia el mundo e interés en la moralidad y justicia.
- Capacidad de procesamiento de la información por encima de lo esperado a su edad cronológica.
- Búsqueda permanente de información y profundización.
- Alta capacidad creativa en la resolución de problemas, gran imaginación y fantasía.
- Presentan un espíritu aventurero, asumen riesgos en las ideas y acciones.
- Gran facilidad para el aprendizaje, puede aprender varias cosas a la vez.
- Idealismo y deseos de alcanzar en sus trabajos la perfección.
- Excelente sentido del humor.
- Les gusta la independencia, prefieren el trabajo individualizado.
- Estas características son observadas desde la niñez y pueden continuar a lo largo de toda la vida.

Piirto (1999, citado por Hardman y cols., 2011) refiere que los niños superdotados presentan una memoria superior, una gran capacidad de observación, excelente creatividad, rapidez de

aprendizaje y gran exactitud, sobre todo en temas académicos y deberían tener una educación diferenciada.

Identificación del Superdotado

Los procesos de identificación suelen tener como base un modelo de superdotación. En la identificación no solo se toma en cuenta la inteligencia superior sino rasgos de personalidad y en general los llamados factores no intelectuales (Maker y Nielson, 1995).

Genovard y Castelló (1990, citados por Prieto y cols., 2004) sugieren algunos supuestos que deben ser tomados en cuenta para la identificación de superdotados:

- Debe usarse distintas vías que permitan contemplar diferentes variables que caractericen la superdotación.
- Es recomendable buscar características diferenciales entre personas superdotadas y personas no superdotadas.
- Es necesario utilizar distintas pruebas de inteligencia y valorar productividad escolar o profesional.

Según Feldhusen (1986, citado por Benito, 1994) algunos criterios que deben estar presentes en toda persona superdotada son:

- Alta capacidad intelectual general
- Autoconcepto positivo
- Buena motivación
- Talento personal en las áreas académico-intelectual y artístico-creativo.

Una de las principales fuentes iniciales de información para identificar estudiantes superdotados es el criterio del profesor ya que pasan largo tiempo con ellos. Saben en qué áreas destacan, conoce su velocidad de aprendizaje, su interacción con el grupo, observa su ritmo de aprendizaje y algunos rasgos de personalidad. Pero, muchas veces la identificación inicial del profesor no es del todo precisa (Maker y Nielson, 1995).

Los padres también aportan datos valiosos que son importantes en la identificación de la velocidad de su desarrollo, su aprendizaje inicial, la edad en que inició su lenguaje, locomoción y otras conductas, así como sus actividades preferidas. De igual manera, los compañeros de clase de los superdotados ofrecen una información importante y a veces más objetiva a la aportada por padres y profesores (Prieto y cols., 2004).

La identificación debe tener dos objetivos básicos; ubicar a los niños en un entorno educativo adecuado y proporcionar a los padres y profesores guía y comprensión (Colangelo y Brower, 1987).

La identificación debe realizarse a edades tempranas y estar basada en un modelo flexible que permita el empleo de distintas vías, procedimientos e instrumentos de evaluación y debe tener como finalidad el conocimiento de las características individuales de todos y cada uno de los alumnos para adaptarnos a ellos, potenciando al máximo sus posibilidades en el contexto educativo (Prieto y cols., 2004).

El Sistema Educativo Peruano todavía no considera la necesidad de una educación diferente para los superdotados. La identificación de niños superdotados en Perú y en otros países subdesarrollados es vista como superflua y muchas veces elitista (Blumen, 2008).

Sternberg y Davison (1988) afirmaban que lo más significativo a la hora de identificar a los superdotados, se puede resumir en el *insight* para resolver problemas por procedimientos distintos a los que frecuentemente usan sus compañeros. Son personas con

una capacidad superior para enfocar problemas de manera distinta e incluso para plantear problemas nuevos.

Superdotación y Adolescencia

Si observamos a los adolescentes superdotados y no superdotados, se constata que no existen diferencias significativas a nivel biológico, aunque quizá maduran más temprano. Los adolescentes superdotados muestran la misma variación que puede observarse en la población adolescente en su totalidad tales como madurez temprana o tardía y talla corporal pequeña o grande. Sin embargo, a nivel intelectual si se presentan importantes diferencias. Los preadolescentes superdotados son ya capaces de producir operaciones formales y de pensar a nivel abstracto que según la bibliografía es a partir del periodo adolescente en adelante. Los adolescentes superdotados están avanzados intelectualmente, pero hay controversia si es lo mismo en su comportamiento social (Alonso y Benito, 1996).

Parece ser que hay evidencia estadística de que en términos de grupo los superdotados son sociables y populares, pero analizándolos existe otro grupo que no logran adecuada integración a sus grupos de pares. La razón estaría en la falta de autocontrol propia de los superdotados a quienes les cuesta atenerse a una norma social que no ven lógica. A veces el choque con las normas sociales imperantes genera descontento y descontrol por parte de los demás hacia el estudiante superdotado, quien a su vez puede reaccionar con hostilidad, desarrollándose así un círculo vicioso de difícil salida (Kerr, Colangelo, y Gaeth, 1988).

Autoconcepto y Superdotación

Como se refirió al inicio, especialmente psicólogos y profesores quienes trabajan directamente en la educación de niños y adolescentes superdotados, en su afán de optimizar su trabajo educativo y profundizar en el conocimiento, están realizando múltiples investigaciones sobre algunas características psicológicas que consideran importantes, tales como extraversión-introversión, personalidad obsesiva, habilidades o competencias sociales (Freeman, 1985), haciendo énfasis en el autoconcepto por la importancia que reviste en la personalidad. Los seres humanos socializan a partir de las relaciones sociales que establecen, y en base a las impresiones que tienen de sí mismo y cómo los ven los demás; es decir, la opinión que generan los demás sobre sus sentimientos y conducta (Yan & Haihui, 2005).

Renzulli (1978), refiere que la superdotación es el resultado de una combinación de habilidad general, talentos especiales y características personales como el autoconcepto. Prieto y cols. (2004) afirman que las personas superdotadas deben poseer reconocimiento de su alta capacidad y elevada motivación, para la realización del trabajo que considera importante aprendiendo a esforzarse por sobresalir.

El autoconcepto está muy influenciado no solo por la valoración de nuestra propia imagen, sino también por la valoración de la imagen que creemos que los demás tienen de nosotros, esta imagen va a influir de alguna manera nuestra forma de actuar con los demás, es por ello que es necesario saber qué es lo que piensan de nosotros las personas de nuestro entorno. En el caso de los adolescentes superdotados frecuentemente los miembros de una sociedad brindan opiniones negativas que pueden generar un autoconcepto erróneo y negativo (Hoge y Renzulli, 1991).

Como se refirió en párrafos anteriores importantes investigadores se refirieron al autoconcepto y superdotación. Así, Renzulli (1978) planteaba que la superdotación era el resultado no solo de habilidades y talentos especiales sino también de aspectos psicológicos

como el autoconcepto y motivación, entendidos en las personas superdotadas como la autoconfianza y aceptación de la propia capacidad de realización del trabajo, que conducen a la persona a tratar de aprender, rendir y esforzarse por sobresalir (Prieto y cols., 2004)

Tannenbaum (1988) señalaba que para la existencia de la superdotación eran importantes los factores no intelectuales, dentro de los cuales se encontraría un elevado autoconcepto. Según este investigador la persona superdotada presenta un alto autoconcepto y una elevada motivación de logro, siendo entonces la superdotación una combinación de habilidad general, talentos especiales, autoconcepto positivo y motivación.

Shi, Li, y Zhang (2008) encontraron que el desarrollo del autoconcepto en niños superdotados difiere del de los niños no superdotados. Mientras entre los 11 y 12 años el autoconcepto de los no superdotados aumenta, el autoconcepto de los superdotados disminuye.

En los estudios realizados sobre autoconcepto y superdotación, existen tres hipótesis de partida. La primera se basa en que el autoconcepto de los superdotados es más positivo que el autoconcepto de los no superdotados, es así que Hoge y Renzulli (1991) concluyeron que los estudiantes superdotados conseguían puntuaciones superiores en el autoconcepto general en relación a sus compañeros no superdotados, esto significa que los superdotados se perciben de forma general más favorable que los no superdotados; de manera semejante, Ancillo, Artola, Barraca, Mosteiro y Pina (s/f) afirman que las personas con altas capacidades, hombres y mujeres poseen un mejor autoconcepto que las personas, con capacidad intelectual media.

La segunda hipótesis postula que no existe diferencia entre el autoconcepto de los superdotados y el autoconcepto de los no-superdotados. Varios investigadores como Janos Fung y Robinson (1984) encontraron que la mayoría de estudiantes superdotados mostraban

un autoconcepto similar comparado con sus compañeros de inteligencia promedio. Así mismo Prieto y cols., (2004) en su estudio con adolescentes encontraron que no existen diferencias significativas entre el autoconcepto de los adolescentes superdotados y el autoconcepto de los adolescentes no superdotados, por lo tanto para ellos no existe ninguna relación entre autoconcepto y superdotación.

La tercera hipótesis plantea que los superdotados tienen un autoconcepto bajo, en relación a sus compañeros no superdotados, Janos y cols., (1985) en sus estudios con estudiantes superdotados concluyeron que los superdotados se sentían diferentes y tenían mayores probabilidades de presentar bajos niveles de autoconcepto.

Plucker y Stocking (2001) quienes investigaron al respecto concluyen que los educadores no deberían esperar que los estudiantes superdotados que tengan un alto autoconcepto en un área específica también tengan alto autoconcepto en otras áreas en las cuales también sobresalga, y que el alto rendimiento en un área académica no necesariamente implica alto autoconcepto en esa área.

En atención a la variedad de investigaciones sobre superdotación y autoconcepto, se plantea analizar y estudiar más a fondo estas variables.

Desarrollo y Género del Autoconcepto en Superdotados

El desarrollo del autoconcepto en los superdotados no sigue un patrón definido, a pesar que Garaigordobil y Amigo (2010) afirmen que existe una relación positiva entre la inteligencia y el autoconcepto, los resultados de las investigaciones son variados, por ejemplo, Shi y cols. (2008) si bien encontraron, que el autoconcepto de los superdotados difiere de los no-superdotados (Amezcuca y Pichardo, 2000), entre los 11 y 13 años, el autoconcepto de los superdotados disminuye, los investigadores afirmaban que ello sucede cuando los

estudiantes superdotados estaban en una clase especial donde todos los estudiantes eran superdotados y por tanto había mucha competencia, pero concluían que eso explica la baja del autoconcepto académico, no de las demás dimensiones y que los bajos resultados en otras dimensiones pueden deberse a una tendencia general del desarrollo en esas edades. En general hallaron que si bien el autoconcepto de los superdotados puede ser ligeramente superior no difiere significativamente de los no-superdotados. Moritz, Read, Clark, Callahan y Albaugh (2009) encontraron que mientras mayor era la edad de los estudiantes superdotados menor era su autoconcepto, si bien no reportan la edad, se refirieron a estudiantes del 8° grado al 11° grado, aunque el autoconcepto, al final del 11° grado mejoraron ligeramente, pero de manera significativa, mayormente las mujeres por su mejor socialización. En general hallaron muchas variaciones relacionadas con las edades que pasaban, sugiriendo mayor investigación.

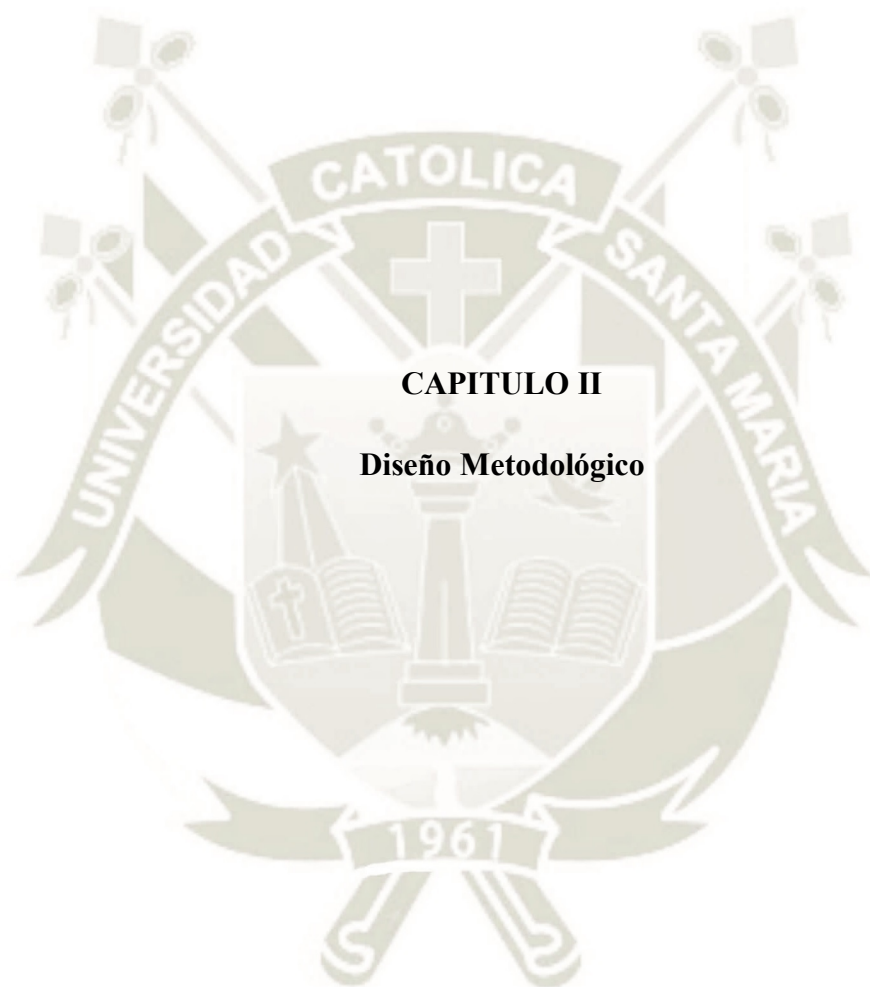
Diferencias de género. Shi y cols. (2008) en cuanto al autoconcepto no hallaron diferencias significativas entre superdotados varones y mujeres, aunque Moritz y cols. (2009) hallaron que las mujeres poseían mejor autoconcepto social y los varones mejor autoconcepto físico, pero que las mujeres superdotadas declinaban en la mayoría de las dimensiones del autoconcepto a medida que tenía más edad en el colegio, pero que su autoconcepto variaba de grado a grado. Aunque Gorostegui y Dorr (2005) afirman que las mujeres han mejorado mucho su autoconcepto, quizá debido a los cambios culturales. Pero, Ancillo y cols. (s/f) refieren que a pesar de la alta capacidad intelectual que posean las chicas tienden a tener menor autoconcepto que los chicos de características intelectuales semejantes, ya que al inicio de la adolescencia las mujeres con altas capacidades tienen un rendimiento superior o semejantes al de los hombres pero que por el fenómeno del ocultamiento retroceden paulatinamente ya que tienden a atribuir a factores externos o el factor suerte sus resultados.

Estos autores revisaron 15 investigaciones sobre el tema y encontraron que tres de ellas hallaron diferencias de género en calificaciones globales, seis no presentaron resultados globales y seis no reportaron resultados significativos. Al respecto Benolken (2015) reportan que el desarrollo global y dimensional del autoconcepto contiene componentes cognitivo-evaluativos y componentes afectivos pero que usualmente los varones tienen mejor autoconcepto en matemáticas y las mujeres en habilidades verbales y sociales ; y que los varones atribuyen sus éxitos mayormente a factores estables externos y las mujeres a factores internos inestables.

En general se puede apreciar los resultados variados y confusos de las investigaciones y que no hay hallazgos concluyentes o definitivos sobre el autoconcepto de los superdotados varones y mujeres (Konecna, 2009).

Hipótesis

H: Los adolescentes superdotados de 12 a 17 años tendrán mejores valoraciones en las dimensiones de autoconcepto que los adolescentes no-superdotados de 12 a 17 años.



Tipo o Diseño de Investigación

La presente investigación es un estudio no experimental – comparativo, el cual busca precisar diferencias y/o semejanzas entre dos grupos con respecto a la variable autoconcepto (Hernández, Fernández y Baptista, 1997). También puede ser considerada como correlacional porque busca encontrar si existe relación entre dos variables: autoconcepto y superdotación/no-superdotación (Bordens y Abbott, 2008).

Técnica

La recolección de los datos fue realizada mediante la técnica de aplicación de los instrumentos propuestos.

Instrumentos

Se utilizaron tres instrumentos: Una Ficha Demográfica, el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 y la Escala Avanzada de Raven Serie II.

Ficha Demográfica. Construida por la investigadora para recabar datos de los participantes que permitió conocerlos mejor y favorecer la interpretación de los resultados (Apéndice A).

Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5). Cuestionario elaborado por García y Musitu (2001) de fácil aplicación, calificación e interpretación. Comprende 30 ítems, 6 ítems por cada dimensión: Como se mencionó las dimensiones que son tomadas en cuenta en este modelo teórico y usadas en el presente instrumento son: (a) *autoconcepto académico/laboral*, esta dimensión está dirigida a evaluar la percepción de los estudiantes o trabajadores

con relación a su desempeño como estudiantes o como trabajadores; (b) *autoconcepto social*, la dimensión se refiere a la percepción que el ser humano tiene acerca de su propio desenvolvimiento social; (c) *autoconcepto emocional*, busca valorar la percepción de la persona acerca de su estado emocional y de sus respuestas ante diversas situaciones o personas; (d) *autoconcepto familiar*, evalúa la percepción de la persona sobre su participación, intervención e integración en la dinámica de su familia; y (e) *autoconcepto físico*, que permite conocer la percepción que una persona tiene de sí mismo sobre su aspecto y condición física.

El cuestionario se puede aplicar a niños desde los 6 años hasta adultos de 62. El cuestionario puede ser administrado de modo individual o colectivo. Los ítems se contestarán con un valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Los individuos utilizaron entre 8 a 15 minutos para resolver el cuestionario.

Confiabilidad. Su fiabilidad ha sido analizada en diversas investigaciones, las cuales han respaldado los resultados obtenidos originalmente. Las medianas de los coeficientes de consistencia interna oscilaron entre 0,71 a 0,88. Cuando se analizaron todos los elementos a la vez, el coeficiente de consistencia fue de 0,84.

Validez. El cuestionario ha sido construido con la idea inicial de que cada ítem sea representativo de la dimensión que tiene que medir; es decir, que tenga una validez convergente y que no guarde relación con otras dimensiones, a lo que denominamos validez discriminante. Se han encontrado calificaciones más altas en las dimensiones del AF-5 se relacionaban con un mejor ajuste psicosocial, las adecuadas habilidades personales y la mínima cantidad de problemas de conducta. Igualmente se hallaron relaciones entre (a) el

autoconcepto académico y el rendimiento académico ($r_{xy} = 0,60$); (b) el autoconcepto social y la subescala de competencia social ($r_{xy} = 0,46$); y (c) el autoconcepto emocional y la subescala de inestabilidad emocional del Personality Assessment Questionnaire de Rohner ($r_{xy} = -0,41$).

Normas nacionales. El cuestionario utilizado contiene normas de aplicación, las cuales comprenden instrucciones generales e instrucciones específicas para el desarrollo correcto de la evaluación. Así mismo tiene normas de corrección y baremación (Apéndice B). La calificación en base a percentiles ha sido adaptada en niveles basándose en las normas usadas en las pruebas, sobre todo en la calificación del Raven Avanzado Serie II.

Matrices Progresivas Escala Avanzada de Raven. Después del desarrollo y vasto empleo de las Matrices Progresivas Escala General (MPG) de Raven (1993) con una amplia gama de sujetos, hubo muchos requerimientos de un test capaz de indicar en unos minutos si una persona es intelectualmente *torpe, término medio o brillante*. También surgió la demanda de un test confiable para medir la eficiencia intelectual de personas con una capacidad intelectual superior al promedio y que diferenciara claramente entre individuos de una aptitud incluso superior. Las Matrices Progresivas Escala Avanzada (MPA) se construyeron para satisfacer esas dos necesidades (Raven, 1993). En Arequipa fue estandarizada por Hernán Reynoso.

Las MPA se publican en dos cuadernos separados que presentan, respectivamente la Serie I contiene 12 problemas que abarcan todos los procesos intelectuales ejemplificados en las MPG y la gama completa de dificultades. La Serie II comprende 36 problemas relativamente difíciles, destinados a discriminar entre quienes pueden resolver todos o casi todos los problemas de las MPG. Los problemas de la Serie II tienen presentaciones y

argumentos similares a los de la Serie I, sólo que su dificultad aumenta de modo más constante y se vuelven considerablemente más complejos.

La Serie I indica en pocos minutos si una persona tiende a pertenecer al 10 por ciento *más torpe* de las personas, al 80 por ciento *términos medios* o al 10 por ciento *más brillante*.

La Serie II se puede usar para discriminar entre personas de aptitud intelectual superior de dos modos posibles: sin límites de tiempo, en la evaluación de la capacidad de observación y pensamiento claro, o con un límite de tiempo (por lo general 40 minutos) en la evaluación de la eficiencia del trabajo intelectual. Los problemas de la Serie II tienen presentaciones y argumentos similares a los de la Serie I, sólo que su dificultad aumenta de modo más constante y se vuelven considerablemente más complejos. Están ordenados en función de la frecuencia con que se los resuelve, de modo que la validez del puntaje total (a diferencia de lo que ocurre con las MPG) no depende de que el sujeto haya intentado resolver todos los problemas de la escala antes de detenerse. En su primer intento, nadie, aunque tenga una capacidad intelectual sobresaliente, los resuelve todos en menos de 40 minutos; el interés y la atención de los sujetos se sostiene sin aburrimiento durante más de una hora.

Confiabilidad. A partir de los 12 años la Serie II es tan confiable como otros tests, mientras que con adultos de capacidad intelectual superior al promedio tiene la alta confiabilidad test-retest de 0,91, la confiabilidad test-retest fue solo de 0,70 con los niños de menos de 11 años. En Arequipa Reynoso (s/f) por el método de mitades equivalentes en estudiantes universitarios fue de 0,82 y al aplicar la corrección de Brown la confiabilidad fue de 0,90.

Validez. Un test psicológico es válido si demuestra que realmente mide lo que dice medir. Reynoso (s/f) utilizó la evidencia relacionada con el constructo. La Serie II fue

relacionada consistentemente con otra medición como el Test Dominó, ambos miden el factor G, encontró una correlación de 0,71 que es interpretada como una correlación alta.

Población

La población de superdotados está conformada por los 113 estudiantes de Nivel Secundario, de 12 a 17 años de la Institución Educativa Alfred Binet que atiende a estudiantes superdotados de rápido aprendizaje y 274 estudiantes de tercero a quinto de Nivel Secundario, de 12 a 17 años de la Institución Educativa XXXXX (no se nos permite usar su nombre) que hacen un total de 387 adolescentes superdotados que asisten a centros para estudiantes de alto rendimiento académico. Las dos Instituciones pertenecen a la educación estatal. La población de no-superdotados está constituida por los 308 estudiantes de Nivel Secundario, de 12 a 16 años de la Institución Educativa Privada Juan de la Cruz Calienes que atiende a estudiantes de educación regular.

Muestra

La muestra está constituida por los estudiantes del nivel secundario de las Instituciones Educativas “Alfred Binet”, XXXXX y el Colegio “Juan de la Cruz Calienes”. Los participantes fueron seleccionados de acuerdo con:

- Aceptación por escrito de los padres.
- Aceptación por parte de las autoridades de las Instituciones Educativas.
- Colaboración voluntaria de los estudiantes.
- Edades de 12 a 17 años.
- El grupo de Superdotados deberá obtener Rango I en la Prueba de Matrices Progresivas Escala Avanzada.

- El grupo de no-superdotados deberá alcanzar Rangos II, III, IV o V en la Prueba de Matrices Progresivas Escala Avanzada

La muestra final está constituida por 246 adolescentes superdotados que constituyen el 63 % de la población y 133 adolescentes no-superdotados que conforman el 43 % de la población. Todos ellos entre los 12 a 17 años.

Estrategias de recolección de datos.

Una vez que se aprobó el proyecto de tesis por la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Católica de Santa María. Se procedió a conseguir la autorización de las instituciones educativas para aplicar los instrumentos correspondientes. Finalizada la recolección de datos se procesó la información con la ayuda de una profesional entrenada en manejo de la estadística en el SPSS 22 y se realizó el proceso de análisis e interpretación de los resultados para realizar el informe final.

Temporalidad

El tiempo programado para la elaboración de esta investigación fue de 11 meses. Desde el mes de Octubre 2017 hasta el presente mes.

Criterios de Procesamiento de Información

Después de calificar los tres instrumentos el proceso de cálculo de los datos obtenidos se utilizará el programa o Software Estadístico SPSS 22.



Tabla 1

Niveles Intelectuales en Adolescentes Superdotados y No-Superdotados.

Grupos	Niveles y Rangos Intelectuales de Raven									
	Muy Superior (Rango I)		Superior al Término Medio (Rango II)		Término Medio (Rango III)		Inferior al Término Medio (Rango IV)		Total	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Superdotados	246	100.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	246	100.0
No-Superdotados	0	0.0	104	78.2	28	21.1	1	0.8	133	100.0
Total	246	64.9	104	27.4	28	7.4	1	0.3	379	100.0

En la Tabla 1 se muestran los resultados de la prueba de Raven Escala Avanzada. Todos los participantes del grupo de superdotados obtuvieron el nivel de Inteligencia superior que en la prueba de Raven corresponden al nivel de superdotación. Ningún participante del grupo de no-superdotados obtuvo este nivel. Es de notar que un buen número, 104 de participantes del grupo de no-superdotados obtuvieron un nivel de inteligencia de Superior al Término Medio; 28 participantes, 21.1 %, obtuvo el nivel de Término Medio y solo un participante, 0.8 %, obtuvo el nivel de Inferior al Término Medio.

Tabla 2

Relación entre Niveles de Autoconcepto Académico, Superdotados y No-Superdotados

Grupos	Niveles de Autoconcepto Académico											
	Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Superdotados	41	16.7	98	39.8	65	26.4	40	16.3	2	0.8	246	100.0
No- superdotados	15	11.3	40	30.1	37	27.8	36	27.1	5	3.7	133	100.0
Total	56	14.8	138	36.4	102	26.9	76	20.1	7	1.8	379	100.0

$X^2 = 13.104$

$P = 0.011$

$P < 0.05$ (S a favor de SD)

La Tabla 2 demuestra que el grupo de adolescentes superdotados presenta mejores niveles de Autoconcepto Académico que los adolescentes no-superdotados. Ciento treinta y nueve (41 más 98) que equivalen al 56.5 % del total de adolescentes superdotados alcanza los niveles Muy Alto y Alto; mientras que solo 51 (15 más 40) que equivalen al 41.4 % de los adolescentes no-superdotados presentan esos niveles de autoconcepto académico. Estas diferencias a favor de los adolescentes superdotados son estadísticamente significativas.

Tabla 3

Relación entre Niveles de Autoconcepto Social, Superdotados y No-Superdotados

Grupos	Niveles de Autoconcepto Social											
	Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Superdotados	17	6.9	58	23.6	42	17.1	86	34.9	43	17.5	246	100.0
No- superdotados	19	14.3	35	26.3	23	17.3	48	36.1	8	6.0	133	100.0
Total	36	9.5	93	24.5	65	17.2	134	35.4	51	13.4	379	100.0

$X^2 = 13.673$ $P = 0.008$ $P < 0.05$ (S a favor de NSD)

La Tabla 3 presenta que si bien se hallan diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes superdotados y los no-superdotados, estas diferencias son a favor de los adolescentes no-superdotados; ellos tienen ventajas en Autoconcepto Social en los niveles Muy Alto y Alto, 40.6%, mientras que los superdotados solo alcanzaron el 30.5%.

Tabla 4

Relación entre Niveles de Autoconcepto Emocional, Superdotados y No-Superdotados

Grupos	Niveles de Autoconcepto Emocional											
	Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Superdotados	40	16.3	79	32.1	55	22.3	61	24.8	11	4.5	246	100.0
No- superdotados	17	12.8	39	29.3	36	27.1	37	27.8	4	3.0	133	100.0
Total	57	15.04	118	31.1	91	24.0	98	25.9	15	3.96	379	100.0

$X^2=2.840$

$P = 648$

$P > 0.05$

En cuanto el Autoconcepto Emocional (Tabla 4) no se hallan diferencias significativas estadísticamente entre los adolescentes superdotados y los adolescentes no-superdotados. A pesar de que en los niveles Muy Alto y Alto los adolescentes superdotados alcanzan el 48.4%, mejores porcentajes que los adolescentes no-superdotados que alcanzan el 42.1%; pero estas diferencias a favor de los superdotados no son significativas.

Tabla 5

Relación entre Niveles de Autoconcepto Familiar, Superdotados y No-Superdotados

Grupos	Niveles de Autoconcepto Familiar											
	Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Superdotados	38	15.4	74	30.1	67	27.2	55	22.4	12	4.9	246	100.0
No- superdotados	11	8.3	32	24.1	41	30.8	36	27.1	13	9.7	133	100.0
Total	49	12.9	106	28.0	108	28.5	91	24.0	25	6.6	379	100.0

$X^2 = 8.884$

$P = 0.064$

$P > 0.05$ (No diferencias significativas, pero % a favor de SD)

En la Tabla 5 se muestran los resultados del Autoconcepto Familiar. Las diferencias entre los dos grupos no son significativas. Aunque, los adolescentes superdotados muestran mejores porcentajes en los niveles Muy Alto y Alto (15.4 % más 30.1% equivalen 45.5%), mientras que los no-superdotados, aunando estos dos niveles, alcanzan solo el 32.4%.

Tabla 6

Relación entre Niveles de Autoconcepto Físico, Superdotados y No-Superdotados

Grupos	Niveles de Autoconcepto Físico										Total	
	Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo			
	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Superdotados	42	17.1	74	30.1	54	21.9	67	27.2	9	3.7	246	100.0
No- Superdotados	33	24.8	49	36.8	30	22.6	17	12.8	4	3.0	133	100.0
Total	75	19.8	123	32.4	84	22.2	84	22.2	13	3.4	379	100.0

$X^2 = 12.087$

$P = 0.017$

$P < 0.05$ (S a favor de NSD)

En cuanto al Autoconcepto Físico, en la Tabla 6 se aprecia que el grupo de adolescentes no-superdotados tienen mejor Autoconcepto Físico que los adolescentes superdotados con diferencias estadísticamente significativas. Así, sumando los niveles Muy Alto y Alto los no-superdotados llegan al 61.6%, en cambio el grupo de adolescentes superdotados, sumando los puntajes de los niveles Muy Alto y Alto solo alcanzan el 47.2%.

Tabla 7

Relación entre Niveles de Autoconcepto Académico y Género: Superdotadas(os) (SD), No-superdotadas(os) (NSD)

Grupos	Niveles de Autoconcepto Académico											
	Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SD Femeninas	19	14.7	46	35.6	37	28.7	25	19.4	2	1.6	129	100
SD Masculinos	22	18.8	52	44.5	28	23.9	15	12.8	0	0.0	117	100
NSD Femeninas	11	16.4	17	25.4	20	29.8	18	26.9	1	1.5	67	100
NSD Masculinos	4	6.1	23	34.8	17	25.7	18	27.3	4	6.1	66	100
Total	56	14.8	138	36.4	102	26.9	76	20.1	7	1.8	379	100
X ² = 3.758		P = .440		P > 0.05 (NS)								

En cuanto al Autoconcepto Académico y diferencias de Género en los grupos de superdotados y no-superdotados, se demuestra que no se hallan diferencias significativas estadísticamente entre los adolescentes superdotados de sexo masculino y femenino; de manera semejante tampoco hay diferencias significativas entre los adolescentes varones no-superdotados y las adolescentes no-superdotadas mujeres. Aunque las diferencias son variadas (Tabla 7), por ejemplo, entre el grupo de superdotados, los varones, aunando los niveles de Muy Alto y Alto, obtienen 63.3%, porcentaje superior al de las mujeres quienes obtienen el 50.3%. Pero en el caso de los adolescentes no-superdotados los porcentajes son similares (varones: 40.9% y mujeres 41.8%).

Tabla 8

Relación entre Niveles de Autoconcepto Social y Género: Superdotadas(os) (SD), No-superdotadas(os) (NSD)

Grupos	Niveles de Autoconcepto Social											
	Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SD Femeninas	9	7.0	25	19.4	20	15.5	51	39.5	24	18.6	129	100
SD Masculinos	8	6.8	33	28.2	22	18.8	35	29.9	19	16.3	117	100
NSD Femeninas	9	13.4	16	23.9	11	16.4	29	43.3	2	3.0	67	100
NSD Masculinos	10	15.1	19	28.8	12	18.2	19	28.8	6	9.1	66	100
Total	36	9.5	93	24.5	65	17.1	134	35.4	51	13.5	379	100
X ² = 6,065		P = .194		P > 0.05 (NS)								

En relación con el Autoconcepto Social y diferencias de Género en los grupos de superdotados y no-superdotados. La Tabla 8 presenta que no se hallan diferencias significativas estadísticamente entre los grupos de adolescentes superdotados de sexo masculino y femenino; igualmente tampoco hay diferencias significativas entre los grupos de adolescentes superdotados y los adolescentes no-superdotados. Pero, los varones superdotados tienen mejores porcentajes, 35.0%, que las mujeres 26.4%. En el grupo de no-superdotados los resultados siguen la misma dirección: Muy Alto y Alto, 43.9% en los varones mientras que las mujeres el 37.3%. Los adolescentes varones son mejores en Autoconcepto Social que las mujeres.

Tabla 9

Relación entre Niveles de Autoconcepto Emocional y Género: Superdotadas(os) (SD), No-superdotadas(os) (NSD)

Grupos	Niveles de Autoconcepto Emocional											
	Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SD Femeninas	18	14.0	45	34.9	31	24.0	30	23.2	5	3.9	129	100
SD Masculinos	22	18.8	34	29.1	24	20.5	31	26.5	6	5.1	117	100
NSD Femeninas	9	13.4	25	37.3	14	20.9	17	25.4	2	3.0	67	100
NSD Masculinos	8	12.1	14	21.2	22	33.4	20	30.3	2	3.0	66	100
Total	57	15.0	118	31.1	91	24.0	98	25.9	15	4.0	379	100
X ² = 4,059		P = .398		P > 0.05		(NS)						

En la Tabla 9 se describe los resultados del Autoconcepto Emocional y Género. Se muestra que no se hallan diferencias significativas estadísticamente entre los adolescentes superdotados de sexo masculino y superdotados del sexo femenino. Tampoco se observan diferencias significativas entre los adolescentes no-superdotados varones y las adolescentes no-superdotadas mujeres. Si bien no hay diferencias significativas, las diferencias siguen la misma orientación en los dos grupos. Las adolescentes superdotadas mujeres obtienen valoraciones ligeramente mejores en los dos niveles superiores 48.9% mientras que los varones el 47.9%. En el grupo de no-superdotados las diferencias son mayores a favor de las adolescentes mujeres: 50.7% y los adolescentes varones 33.3%.

Tabla 10

Relación entre Niveles de Autoconcepto Familiar y Género: Superdotadas(os) (SD), No-superdotadas(os) (NSD)

Grupos	Niveles de Autoconcepto Familiar											
	Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SD Femeninas	19	14.7	41	31.8	26	20.2	35	27.1	8	6.2	129	100
SD Masculinos	19	16.2	33	28.2	41	35.1	20	17.1	4	3.4	117	100
NSD Femeninas	6	9.0	14	20.9	19	28.3	22	32.8	6	9.0	67	100
NSD Masculinos	5	7.6	18	27.3	22	33.3	14	21.2	7	10.6	66	100
Total	49	12.9	106	28.0	108	28.5	91	24.0	25	6.6	379	100
$\chi^2 = 8,909$		P = .063				P > 0.05 (NS)						

Las diferencias entre Autoconcepto Familiar y Género de adolescentes superdotados y no-superdotados (Tabla 10) tampoco son estadísticamente significativas, $P = .063$, los resultados en cuanto a porcentajes son ligeramente variados. Por ejemplo, en el grupo de superdotados, las mujeres obtuvieron mayores porcentajes en los niveles Muy Alto y Alto, 46.5%, en cambio los superdotados varones el 44.4%. En el grupo de adolescentes no-superdotados los resultados son inversos, los adolescentes varones obtienen 34.9% y el grupo de mujeres el 29.9%.

Tabla 11

Relación entre Niveles de Autoconcepto Físico y Género: Superdotadas(os (SD), No-superdotadas(os) (NSD)

Grupos	Niveles de Autoconcepto Físico											
	Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SD Femeninas	27	20.9	36	27.9	27	20.9	34	26.4	5	3.9	129	100
SD Masculinos	15	12.8	38	32.5	27	23.1	33	28.2	4	3.4	117	100
NSD Femeninas	19	28.3	28	41.8	15	22.4	5	7.5	0	0.0	67	100
NSD Masculinos	14	21.2	21	31.8	15	22.7	12	18.2	4	6.1	66	100
Total	75	19.8	123	32.4	84	22.2	84	22.2	13	3.4	379	100
$\chi^2 = 4,737$												
			$P = .315$			$P > 0.05$ (NS)						

En relación con el Autoconcepto Físico y diferencias de Género en los grupos de superdotados y no-superdotados. La Tabla 11 muestra que no hay estadísticamente diferencias significativas entre los grupos de adolescentes superdotados de sexo masculino y femenino; igualmente, tampoco hay diferencias significativas entre los grupos de adolescentes no-superdotados mujeres y adolescentes no-superdotados varones. Sin embargo, las mujeres de ambos grupos, superdotados y no-superdotados, obtienen mejores porcentajes.

El grupo de superdotadas mujeres alcanza el 48.8% mientras que los varones el 45.3%. En los no-superdotados las diferencias son mayores, las mujeres obtienen 70.1% y los adolescentes varones solo el 53.0%.

Tabla 12

Relación entre Niveles de Autoconcepto Académico, Edades y Superdotados (SD) y No-superdotados (NSD)

Edades		Niveles de Autoconcepto Académico											
		Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SD	12-14	20	18.9	31	29.2	32	30.2	21	19.8	2	1.9	106	100
SD	15-17	21	15.0	67	47.8	33	23.6	19	13.6	0	0.0	140	100
NSD	12-14	7	11.3	16	25.8	24	38.7	12	19.4	3	4.8	62	100
NSD	15-17	8	11.3	24	33.8	13	18.3	24	33.8	2	2.8	71	100
Total		56	14.8	138	36.4	102	26.9	76	20.1	7	1.8	379	100
		X ² = 13,104		P = 0.011		P > 0.05 (S)							

En la presente tabla y en las siguientes se presentan los resultados de diferencias de los adolescentes superdotados y no-superdotados, los diversos tipos de autoconcepto y dos grupos de edades, de 12 a 14 años y de 15 a 17 años. La Tabla 12 muestra que existen diferencias significativas estadísticamente ($P = 0.011$ $P > 0.05$) de acuerdo con los grupos de edades. Los superdotados y no-superdotados de 15 a 17 años tienen significativamente mejores valoraciones. En superdotados, añadiendo los porcentajes de Muy Alto y Alto los superdotados de 15 a 17 años obtienen el 62.8%, mejor puntaje que el 48.1% del grupo de 12 a 14 años. En los adolescentes no-superdotados los de 15 a 17 años también alcanzan mejor valoración, 45.1% y los adolescentes no-superdotados de 12 a 14 años 37.1%.

Tabla 13

Relación entre Niveles de Autoconcepto Social, Edades y Superdotados (SD) y No-superdotados (NSD)

Edades		Niveles de Autoconcepto Social											
		Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SD	12-14	5	4.7	25	23.6	21	19.8	34	32.1	21	19.8	106	100
SD	15-17	12	8.6	33	23.6	21	15.0	52	37.1	22	15.7	140	100
NSD	12-14	8	12.9	17	27.4	13	21.0	22	35.5	2	3.2	62	100
NSD	15-17	11	15.5	18	25.3	10	14.1	26	36.6	6	8.5	71	100
Total		36	9.4	93	24.5	65	17.2	134	35.4	51	13.5	379	100

$X^2 = 13,673$

$P = .008$

$P < 0.05$ (S a favor de edades 15 a 17 años)

En la Tabla 13 se describe los resultados del Autoconcepto Social y Grupos de Edades de 12 a 14 años y de 15 a 17 años. Se muestra relación estadísticamente significativa entre los mejores niveles de Autoconcepto Social y grupo de edades de 15 a 17 años en superdotados y no-superdotados. A pesar de que las valoraciones no parecen muy diferentes estas diferencias son significativas. Sumando los valores de Muy Alto y Alto, los adolescentes superdotados de 15 a 17 años obtienen 32.2%, mientras que los superdotados de 12 a 14 años 28.3%. En los no-superdotados, aunque muy ligera la diferencia sucede lo mismo, el grupo de adolescentes de 15 a 17 años alcanza 40.8% y el grupo de 12 a 14 años 40.3%.

Autoconcepto Social (NSD de 12 a 14 años: 27.4% y NSD de 15 a 17 años: 25.3%).

En el nivel Medio en autoconcepto social, tanto los superdotados de 12 a 14 años (19.8%) como los no-superdotados de 12 a 14 años (21.0%) presentan mejores porcentajes que los grupos de superdotados y no-superdotados de ambos grupos de edades.

Tabla 14

Relación entre Niveles de Autoconcepto Emocional, Edades y Superdotados (SD) y No-superdotados (NSD)

Edades		Niveles de Autoconcepto Emocional											
		Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SD	12-14	14	13.2	34	32.1	27	25.5	27	25.5	4	3.7	106	100
SD	15-17	26	18.6	45	32.1	28	20.0	34	24.3	7	5.0	140	100
NSD	12-14	9	14.5	21	33.9	16	25.8	15	24.2	1	1.6	62	100
NSD	15-17	8	11.3	18	25.3	20	28.2	22	31.0	3	4.2	71	100
Total		57	15.0	118	31.1	91	24.0	98	25.9	15	4.0	379	100

$X^2 = 2.480$ $P = .648$ $P > 0.05$ (NS)

En relación con el Autoconcepto Emocional y Grupos de Edades en adolescentes de 12 a 14 años y de 15 a 17 años, no se hallan diferencias estadísticamente significativas (Tabla 14). Sin embargo, es de notar que los resultados difieren entre los grupos de edades entre los superdotados y no-superdotados. Sumando los niveles de Muy Alto y Alto, los superdotados de 15 a 17 años presentan mejor nivel de Autoconcepto Emocional, 50.7%, que los superdotados de 12 a 14 años de 45.3%.

En cambio, en los adolescentes no-superdotados, aunando los niveles de Muy Alto y Alto, el grupo de 12 a 14 años alcanza 48.4% y el grupo de 15 a 17 años 36.6%.

Tabla 15

Relación entre Niveles de Autoconcepto Familiar, Edades y Superdotados (SD) y No-superdotados (NSD)

Edades		Niveles de Autoconcepto Familiar										Total	
		Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SD	12-14	20	18.9	38	35.8	21	19.8	20	18.9	7	6.6	106	100
SD	15-17	18	12.8	36	25.7	46	32.9	35	25.0	5	3.6	140	100
NSD	12-14	3	4.8	16	25.8	20	32.3	17	27.4	6	9.7	62	100
NSD	15-17	8	11.3	16	22.5	21	29.6	19	26.8	7	9.8	71	100
Total		49	12.9	106	28.0	108	28.5	91	24.0	25	6.6	379	100
		X ² = 8.884		P = .064		P > 0.05 (NS)							

Las diferencias entre Autoconcepto Familiar y Grupos de Edades en adolescentes superdotados y no-superdotados (Tabla 15) tampoco son estadísticamente significativas, $P = .064$. Los resultados en cuanto a valores son ligeramente variados. Por ejemplo, en los adolescentes superdotados, el grupo de 12 a 14 años sumando los niveles de Muy Alto y Alto alcanza mejor valoración, 54.7%, en cambio el grupo de 15 a 17 años solo el 38.5%. Pero, en los adolescentes no-superdotados es el grupo de 15 a 17 años quien alcanza mejor puntaje, 33.8%, y el grupo de 12 a 14 años, 30,6%.

Tabla 16

Relación entre Niveles de Autoconcepto Físico, Edades y Superdotados (SD) y No-superdotados (NSD)

Edades		Niveles de Autoconcepto Físico										Total	
		Muy Alto		Alto		Medio		Bajo		Muy Bajo			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SD	12-14	20	18.9	24	22.6	24	22.6	32	30.2	6	5.7	106	100
SD	15-17	22	15.7	50	35.7	30	21.4	35	25.0	3	2.2	140	100
NSD	12-14	11	17.7	23	37.1	15	24.2	9	14.5	4	6.5	62	100
NSD	15-17	22	31.0	26	36.6	15	21.1	8	11.3	0	0.0	71	100
Total		75	19.8	123	32.4	84	22.2	84	22.2	13	3.4	379	100
		$X^2 = 12.087$		$P = .017$		$P < 0.05$		(S)					

En cuanto al Autoconcepto Físico, en la Tabla 16 se aprecia que hay relaciones estadísticamente significativas con los dos grupos de edades. Tanto en adolescentes de superdotados y no-superdotados el grupo de 15 a 17 años alcanza mejores valoraciones significativas que el grupo de 12 a 14 años. Así, el grupo de superdotados de 15 a 17 años obtiene significativamente mejor valoración, 51.4%, que el grupo de 12 a 14 años obtiene solo 41.5%.

En los no-superdotados, de manera semejante, los adolescentes de 15 a 17 años presentan significativamente mejor valoración, 67.6%, en cambio los no-superdotados de 12 a 14 años solo el 54.8%

Discusión

La hipótesis planteada fue solo parcialmente comprobada. Los adolescentes superdotados solo son superiores significativamente en la dimensión de Autoconcepto Académico y ligeramente mejores en Autoconcepto Familiar. Los no-superdotados fueron superiores en Autoconcepto Social y Autoconcepto Físico. No hubo diferencias significativas entre los superdotados y no-superdotados en Autoconcepto Emocional.

Los presentes resultados en la dimensión de Autoconcepto Académico (Tabla 2) son similares a los encontrados por Musitu y cols. (1991) quienes refieren que los adolescentes superdotados tienen mayor capacidad para enfrentar retos académicos y nuevas experiencias de acuerdo a su identidad obteniendo mayores satisfacciones personales y bienestar como lo mencionan Brinthaup y Lipka (1992).

Si bien los superdotados son ligeramente mejores que los no-superdotados en la dimensión de Autoconcepto Familiar (Tabla 5), las diferencias no son estadísticamente significativas al compararlos con los resultados de adolescentes no-superdotados. Estos hallazgos concuerdan con lo hallado por Janos y col. (1884) y Prieto y cols. (2004) quienes encontraron que tanto estudiantes superdotados como estudiantes con inteligencia promedio presentaban Autoconcepto similar, por tanto, no existe, para ellos, relación entre superdotación y autoconcepto.

Los adolescentes no-superdotados, en la presente investigación, obtienen mejor Autoconcepto Social y Autoconcepto Físico (Tablas. 3 y 6). Todos los adolescentes se preocupan por las relaciones interpersonales, sobre todo con otros adolescentes, estas relaciones con pares tienen importancia en las propias percepciones que los adolescentes superdotados o no superdotados tienen de sí mismos. Por ello también cuidan su aspecto físico, sobre todo por la relevancia en las relaciones con adolescentes del sexo opuesto o que son de simpatía (Dión, 1981). Además, estas dimensiones están relacionadas con la propia

percepción y reconocimientos de las características de sus pares (Zuckerman y Driver, 1989). El menor Autoconcepto Social y Físico en los adolescentes superdotados influye negativamente en la confianza en sí mismos, con inseguridades para enfrentar nuevas experiencias en acciones relacionadas con estas áreas de la vida cotidiana de un adolescente que inclusive le pueden causar sentimientos de infelicidad.

Si bien, los adolescentes superdotados son mejores en Autoconcepto Emocional (Tabla 4) en comparación a los adolescentes no-superdotados en los niveles Muy Alto y Alto, estas diferencias positivas a favor de los superdotados no son significativas. Un buen Autoconcepto Emocional permite mejor control de las situaciones que experimentan los adolescentes, más aún, cuando estas conllevan carga emocional y permite responder de manera adecuada, sin mayor nerviosismo, a las variadas experiencias vivenciales, lo que no sucede cuando se tiene un autoconcepto emocional bajo. El autoconcepto emocional está correlacionado positivamente con buenas interacciones sociales, menor sintomatología ansiosa o depresiva, adecuado bienestar y aceptación de sus pares y suele correlacionar negativamente con conductas dañinas como consumo excesivo de alcohol o drogas y pobre integración familiar y escolar (García y Musitu 1999). Estos resultados, en esta dimensión, no son concluyentes pero concuerdan con las llamadas teorías de la superioridad psicológica de los superdotados de Terman (citado por Tannenbaum, 1988) quien afirmaba que son superiores en el desarrollo de su salud psicológica.

Se ha dado importancia a los estudios de autoconcepto y género en superdotados, en el presente estudio también hubo este interés. Como se muestra en la Tabla del 7 a la Tabla 11 no se hallaron diferencias entre las distintas Dimensiones de Autoconcepto Académico, Social, Emocional, Familiar y Físico, tanto en superdotados varones y mujeres, como en no-superdotados varones y mujeres. Los presentes resultados están en la línea de algunos otros investigadores como Shi y cols. (2008) quienes no hallaron diferencias de autoconcepto al

relacionar superdotación y género. Difieren de otros autores como Moritz y cols. (2009) quienes sí encontraron que las mujeres superdotadas poseían mejor Autoconcepto Social y los hombres superdotados mejor Autoconcepto Físico, o Ancillo (s/f) quien refiere que a pesar de que las mujeres posean alta capacidad intelectual, tienen menor autoconcepto ya que con el tiempo las mujeres superdotadas tienden a disminuir su rendimiento académico, Benolken (2015) quien manifiesta que los hombres tienen mejor Autoconcepto Académico por su buen rendimiento en matemáticas y las mujeres mejor Autoconcepto Social por sus habilidades verbales.

En general actualmente se acepta que en general las mujeres han mejorado sus niveles de autoconcepto por los cambios culturales (Gorostegui y Dorr (2005).

También se pretendió estudiar la relación del autoconcepto de los superdotados comparándolos con el autoconcepto de los no-superdotados en dos grupos de edades, 12 a 14 años, que se relacionan con la adolescencia inicial y 15 a 17 años que se relacionan con la adolescencia intermedia ya que según Marcia (1980) las diversas edades por las que evolucionan las personas influyen en el paulatino establecimiento del sentido personal. Los seres humanos en su infancia necesitan mucho de su entorno parental para su supervivencia y en la adolescencia necesitan de la interacción social con sus compañeros generacionales para paulatinamente lograr independencia y autonomía.

Los resultados revelan variedad de hallazgos de acuerdo a las edades y Dimensiones de Autoconcepto, por lo que se requiere mayor investigación. Se debe notar que son semejantes a la variedad de resultados de los diversos investigadores, quienes a su vez concluyen, al igual que en la presente investigación se necesita mayor investigación. Así, en Autoconcepto Académico (Tabla 12), se hallan diferencias estadísticamente significativas, sumando los niveles Muy Alto y Alto, los superdotados de 15 a 17 años obtienen mejores porcentajes que los superdotados de 12 a 14 años. En el grupo de adolescentes no-superdotados, los

resultados son semejantes, el grupo de adolescentes no-superdotados de 15 a 17 años es mejor que el grupo de adolescentes de 12 a 14 años.

En Autoconcepto Social (Tabla 13) también los adolescentes superdotados y no-superdotados tienen, significativamente mejor autoconcepto en las edades 15 a 17 años que, en las edades de 12 a 14 años. Es posible que el grupo de 15 a 17 años esté mejor porque están aprendiendo a desenvolverse mejor con sus pares, o tienen mejor disposición para ampliar y conservar las relaciones sociales, lo cual es importante ya que ayuda a desarrollar conducta prosocial y valores universales (García y Musitu, 1999). Hay opiniones que afirman que los superdotados en la adolescencia son sociables y populares pero también existen grupos de superdotados que no logran adecuada integración con su compañeros generacionales, quizá porque les es difícil entender normas sociales que no las ven lógicas generando insatisfacción y reacciones de hostilidad. Esta variedad de resultados que señala Kerr y cols. (1988) es semejante a lo encontrado en la presente investigación.

No se han hallado diferencias significativas en Autoconcepto Emocional, tanto en los dos grupos de edades de superdotados como en los dos grupos de edades de no-superdotados (Tabla 14). Sin embargo, los superdotados de 15 a 17 obtienen mejores puntajes que los superdotados de 12 a 14 años en Autoconcepto Emocional, quizá explicable porque como su preocupación es académica se sienten mejor en el área emocional. Pero contrariamente es el grupo de 12 a 14 años de adolescentes no-superdotados quienes tienen mejor autoconcepto emocional que los adolescentes de 15 a 17 años, quizá porque en ellos la presión académica y vocacional es de mayor impacto.

Los adolescentes en la medida que maduran y tienen mayores experiencias de vida, perciben mejor su estado emocional teniendo la capacidad de auto observarse y proponer cambios y ajustes (García y Musitu, 1999).

De igual manera, en el Autoconcepto Familiar (Tabla 15), tampoco hay diferencias significativas entre los dos grupos de edades tanto en superdotados como no-superdotados, aunque los superdotados de 12 a 14 años tienen mejores puntajes que los de 15 a 17 años. Las diferencias de los dos grupos de no-superdotados no son claras. La tendencia de los adolescentes superdotados de 12 a 14 años a tener mejor Autoconcepto Familiar se explica porque a esas edades los adolescentes se sienten más cercanos a su familia y buscan ser más aceptados por ella y está asociado con el rendimiento académico, recuérdese que en la etapa intermedia (15 a 17 años) de la adolescencia se enfatiza la búsqueda de independencia y autonomía en relación a la familia. El hecho de que los adolescentes no-superdotados entre los 12 a 14 años tengan más bajos puntajes en la dimensión, quizá se deba a que tempranamente buscan independencia y autonomía de su familia.

Finalmente, en la Dimensión Física del Autoconcepto (Tabla 16), hay diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos de adolescentes superdotados. Los superdotados de 12 a 14 años alcanzan menores niveles (41.5%) de Autoconcepto Físico que los superdotados de 15 a 17 años (51.4%). En cambio, en los adolescentes no-superdotados es el grupo de 15 a 17 años quienes tienen mejores niveles (67.6%) de Autoconcepto Físico que los de 12 a 14 años no-superdotados (54.8%). Es posible que los superdotados por preocuparse más por el área académica recién entre los 15 a 17 años dediquen más esfuerzo a mejorar su imagen física y los no-superdotados inicien más temprano este proceso. La dimensión física está caracterizada por dos áreas: la práctica de una actividad física y la preocupación por la apariencia física, por tanto, se evidencia que es una preocupación para todos los adolescentes (García y Musitu, 1999).

Los adolescentes tratan de definir sus roles, la identificación del futuro en todas las esferas de su desarrollo, pero sobre todo buscando independencia de parte de los adultos de su entorno, sobre todo familiar (Archer, 1989).

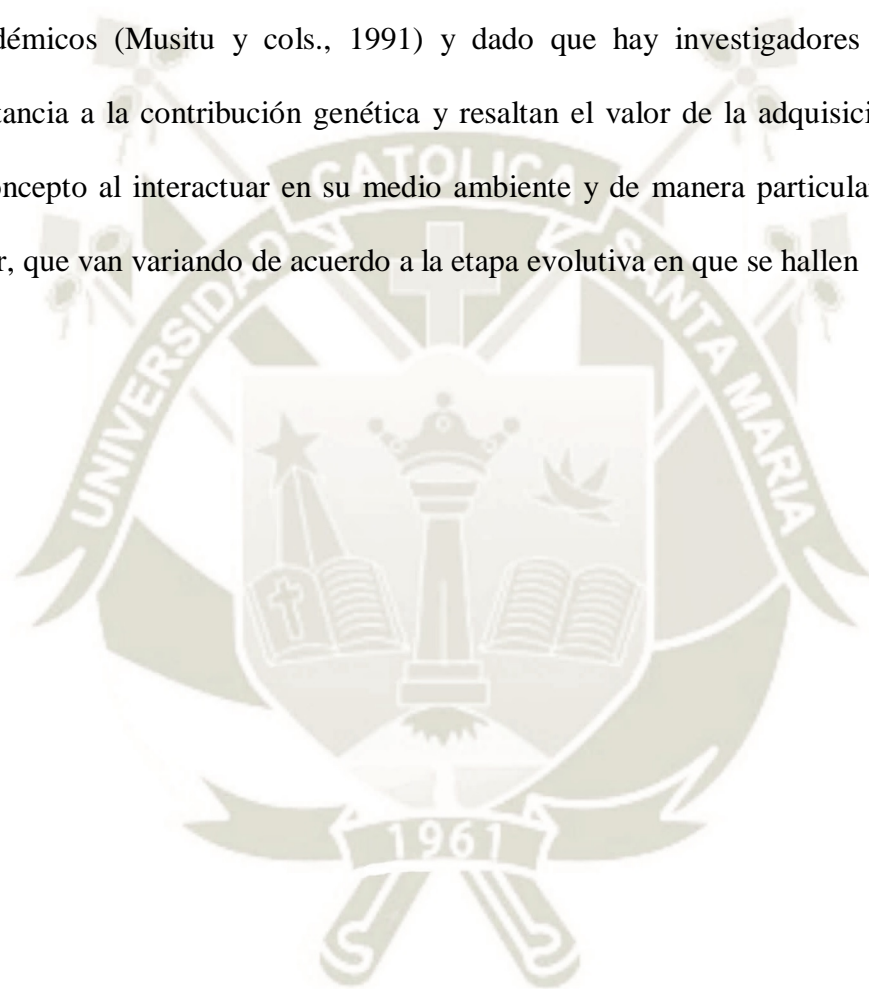
El Sistema Educativo Peruano todavía no considera la necesidad de una educación diferente para los superdotados. La identificación de niños superdotados en Perú y en otros países subdesarrollados es vista como superflua y muchas veces elitista (Blumen, 2008). Pero en los últimos tiempos por iniciativa de los padres de familia y en algunos casos por iniciativa estatal se están creando centros educativos para niños y adolescentes con facultades sobresalientes, pero hace falta mayor discusión para establecer políticas con objetivos claros, tomando en cuenta no solo la posible educación en centros especiales que atiendan sus necesidades, sino sus ventajas y desventajas, como lo muestran los resultados de la presente investigación, ya que, si bien los superdotados en estas instituciones mejoran rápidamente su nivel académico, no está sucediendo lo mismo con su autoconcepto.

Además, se está dejando de lado un importante tema: ¿Qué se hace en el sistema educativo con los estudiantes superdotados que asisten a aulas regulares en un sistema inclusivo?

Es necesario que se tomen en cuenta estos hallazgos, inclusive los propios adolescentes superdotados deban conocerlos. Freeman (1985) encontró que los adolescentes superdotados quieren conocerse a sí mismos ya que es parte importante del desarrollo de su personalidad, los adolescentes superdotados o las personas que trabajan con ellos en cooperación con la familia puedan realizar actividades que consoliden sus áreas positivas y mejoren las áreas debilitadas. También a los adolescentes superdotados les interesa saber lo que los demás perciben de ellos y los sentimientos que esas percepciones o juicios generan en los adolescentes (Yan y Haihui, 2005). El autoconcepto es considerado muy importante para todas las personas superdotadas como no-superdotadas, es una necesidad humana para

tener salud psicológica y autorealizarse, evitando dificultades como las manifestaciones depresivas y relaciones familiares disfuncionales (Vera y Zebadúa, 2002),

Una de las finalidades de las instituciones educativas es que sus estudiantes desarrollen equilibradamente el área socioafectiva, fomentando que logren un autoconcepto positivo a través de toda su vida académica que servirá de previsión de futuros problemas psicosociales y académicos (Musitu y cols., 1991) y dado que hay investigadores que dan menos importancia a la contribución genética y resaltan el valor de la adquisición paulatina del autoconcepto al interactuar en su medio ambiente y de manera particular en el ambiente escolar, que van variando de acuerdo a la etapa evolutiva en que se hallen (Archer, 1989).



Conclusiones

PRIMERA. El grupo de adolescentes superdotados de 12 a 17 años muestra significativamente mejores niveles de Autoconcepto en la dimensión Académica y ligeramente superior de Autoconcepto en la dimensión Familiar que los adolescentes no-superdotados de 12 a 17 años quienes presentan significativamente mejor Autoconcepto en la dimensión Social y ligeramente mejor en Autoconcepto en la dimensión Física.

SEGUNDA. No se encontraron diferencias significativas en todas las dimensiones de Autoconcepto evaluadas, tanto en superdotados varones y mujeres, como en no-superdotados varones y mujeres.

TERCERA. Se hallan diferencias estadísticamente significativas, sobre mejor autoconcepto en la dimensión *Académica* y dimensión *Social* en el grupo de adolescentes de 15 a 17 años tanto en adolescentes superdotados como no-superdotados.

CUARTA. En la dimensión *Física*, los adolescentes superdotados y no-superdotados de 15 a 17 años tienen mejor autoconcepto con significancia estadística.

Recomendaciones

PRIMERA. Es necesario que las instituciones educativas que atienden a adolescentes con facultades sobresalientes se preocupen por el desarrollo integral de sus estudiantes.

SEGUNDA. Las instituciones educativas que atienden a alumnos superdotados deben preocuparse más por las dos dimensiones más deficitarias: la Dimensión Social y la Dimensión Física.

TERCERA. Es recomendable trabajar conjuntamente con las figuras parentales de los estudiantes superdotados para que haya una preocupación por el desarrollo integral de sus hijos/estudiantes.

CUARTA. Realizar más investigaciones que tengan como objetivo valorar las ventajas y desventajas de la educación de estudiantes superdotados en ambientes separados de los no-superdotados.

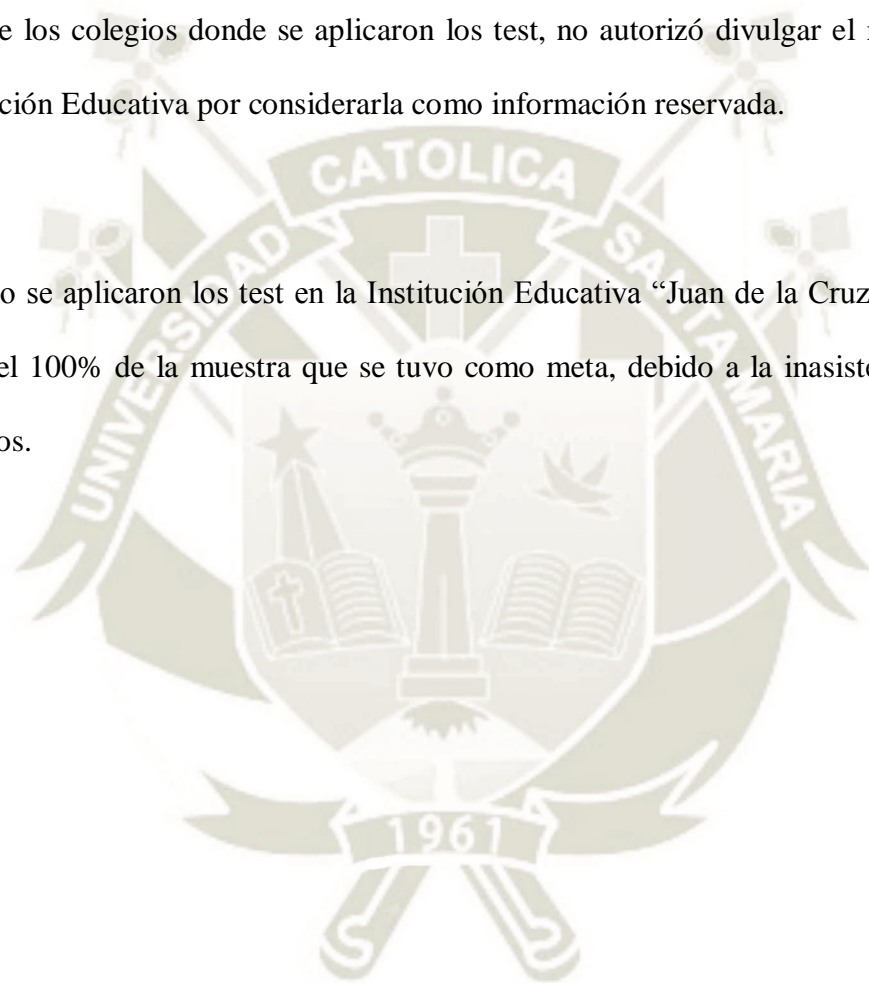
QUINTA. El sistema educativo peruano deberá brindar capacitación idónea a los profesores de educación regular, así como realizar cambios curriculares a fin de atender las necesidades de los adolescentes superdotados para lograr su integración y favorecer la relación entre todos los alumnos.

Limitaciones

Se pretendió obtener mayor información acerca de los alumnos, sin embargo no fue posible acceder a la misma.

Uno de los colegios donde se aplicaron los test, no autorizó divulgar el nombre de dicha Institución Educativa por considerarla como información reservada.

Cuando se aplicaron los test en la Institución Educativa “Juan de la Cruz Calienes” no se logró el 100% de la muestra que se tuvo como meta, debido a la inasistencia de algunos alumnos.



Referencias

Alonso, J. Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*.

Madrid: Narcea.

[https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=mATbY8UKwwIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Alonso+J,+Benito+Y+\(1996\).+Superdotados:+adaptaci%C3%B3n+escolar+y+social+en+secundaria.++%09Madrid:+Narcea.&ots=BbsbP-FhH1&sig=aQpbm5Lh1sqV0y3vBfj5awb2Juc#v=onepage&q=Alonso%20J%2C%20Benito%20Y%20\(1996\).%20Superdotados%3A%20adaptaci%C3%B3n%20escolar%20y%20social%20en%20secundaria.%20%20%09Madrid%3A%20Narcea.&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=mATbY8UKwwIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Alonso+J,+Benito+Y+(1996).+Superdotados:+adaptaci%C3%B3n+escolar+y+social+en+secundaria.++%09Madrid:+Narcea.&ots=BbsbP-FhH1&sig=aQpbm5Lh1sqV0y3vBfj5awb2Juc#v=onepage&q=Alonso%20J%2C%20Benito%20Y%20(1996).%20Superdotados%3A%20adaptaci%C3%B3n%20escolar%20y%20social%20en%20secundaria.%20%20%09Madrid%3A%20Narcea.&f=false)

Alcaide, M. (2009). Influencia en el rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres.

Revista Electrónica de Investigación y Docencia, 2, 27-44.

<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n2/REID2art2.pdf>

Amezcu, J. A. y Pichardo, M- C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 207-214.

http://www.um.es/analesps/v16/v16_2/10-16_2.pdf

Anastasi, A. (1966). *Psicología diferencial*. España: Aguilar.

[https://es.scribd.com/document/104572543/PSICOLOGIA-DIFERENCIAL-](https://es.scribd.com/document/104572543/PSICOLOGIA-DIFERENCIAL-ANASTASI-ANNE)

ANASTASI-ANNE

Ancillo, I., Artola, T., Barraca, J., Mosteiro, P. y Pina, J. (s/f). *Diferencias de género y autoconcepto en alumnos de altas capacidades*. Symposium Internacional.

https://www.researchgate.net/profile/Teresa_Artola2/publication/275273138_Diferencias_de_genero_y_autoconcepto_en_Alumnos_de_Altas_Capacidades/links/55367d760cf218056e95123a/Diferencias-de-genero-y-autoconcepto-en-Alumnos-de-Altas-Capacidades

Archer, S. (1989). Gender differences in identity development: Issues on process, domain,

and timing. *Journal of Adolescence*, 12, 117-128.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/2788664>

Axpe, I. y Uralde, E. (2008). Programa Educativo para la mejora del autoconcepto físico.

Revista de Psicodidáctica, 13, 53-69.

<file:///C:/Users/USER/Downloads/241-302-1-PB.pdf>

Benito, Y. (1994). *Superdotación intelectual, conceptualización, identificación temprana, pautas de identificación para padres, pediatras y profesores*. España: Center for the study of giftedness.

https://www.centrohuertadelrey.com/documentos/archivos/Conceptualizacion_Ceuta_2010.pdf

Benito, Y. (2004). Ventajas de la detección temprana del niño con talento y superdotado.

Revista Educar, 39, 25-34. Recuperado de

<http://portalsej.jalisco.gob.mx/comunicacion-social/index.php?q=educar>

Benolken, R. (2015). Gender and giftedness specific differences in mathematical self-

Concepts, attributions and interests. *Procedia and Behavioral Sciences* 174, 464-473. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.01.690.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815007417>

Blumen, S. (2008). Motivación, sobredotación y talento un desafío para el éxito. *Revista de Psicología*, 21, 146-1844.

[file:///C:/Users/USER/Downloads/1138-4390-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/1138-4390-1-PB%20(1).pdf)

Bonet, J. V. (1977). *Sé amigo de ti mismo: Manual de autoestima*. España: Sal Terrae,

Maliaño ISBN 978-84-293-1133-4.

<https://jesuitas.lat/uploads/se-amigo-de-ti-mismo/JOS%20VICENTE%20BONET%20-%201997%20-%20SE%20AMIGO%20DE%20TI%20MISMO.pdf>

<https://www.iberlibro.com/buscar-libro/isbn/9788429311334/>

Bordens, K. S. y Abbott, B. B. (2008). *Research design and methods. A process approach*.

Singapore: McGraw-Hill.

[file:///C:/Users/USER/Downloads/Research%20Design%20and%20Methods\(8th\)%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/Research%20Design%20and%20Methods(8th)%20(1).pdf)

Bracken, B. (1992). *Multidimensional self-concept scale examiner's manual*. USA, TX: Pro-Ed.

https://www.researchgate.net/publication/281715913_Positive_self-concepts

Branden, N. (2008). Nurturing self-esteem in young people. *Archive for the Self-Esteem Category, Marzo*. Recuperado en Enero 12, 2018.

[https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=r0gahbOYsU4C&oi=fnd&pg=PA238&dq=Branden,+N.+\(2008\).+Nurturing+self-esteem+in+young+people.&ots=14eXGvNkkg&sig=fkUZM9vCsaPSaFpa0EZmaN-FCZY#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=r0gahbOYsU4C&oi=fnd&pg=PA238&dq=Branden,+N.+(2008).+Nurturing+self-esteem+in+young+people.&ots=14eXGvNkkg&sig=fkUZM9vCsaPSaFpa0EZmaN-FCZY#v=onepage&q&f=false)

Brinthaup, T. y Lipka, P. (1992). *The self definitional and methodological issues*. USA: Suny Press.

[https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=Pw8JEDXgtG0C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Brinthaup.+y+Lipka,+P.+\(1992\).+The+self+definitional+and+methodological+issues.&ots=fdSjR6yYS7&sig=pWEY-AEFTpD3R3t30hJIUPzi38I#v=onepage&q=Brinthaup.%20y%20Lipka%2C%20P.%20\(1992\).%20The%20self%20definitional%20and%20methodological%20issues.&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=Pw8JEDXgtG0C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Brinthaup.+y+Lipka,+P.+(1992).+The+self+definitional+and+methodological+issues.&ots=fdSjR6yYS7&sig=pWEY-AEFTpD3R3t30hJIUPzi38I#v=onepage&q=Brinthaup.%20y%20Lipka%2C%20P.%20(1992).%20The%20self%20definitional%20and%20methodological%20issues.&f=false)

Clemes, H. y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
<http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/atenea/biblioteca/90016.pdf>

Colangelo, N. y Brower, P. (1987). Gifted youngsters and their siblings: Long-term impact of labeling on their academic and personal self-concepts. *Roeper Review*, 10, 101-103.
<https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/rbdm9104.pdf>

Denegri, M. (1999). *Educación Media: Orientaciones Constructivistas*. Chile: Unidad de producción de material educativo de Educade Consultora.
<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/viewFile/991/818>

Dión, K. (1981). Physical attractiveness, sex roles and heterosexual attraction. En M. Cook (Ed.), *The bases of human sexual attraction* (pp. 3-22). USA: Academic Press.
[https://books.google.com.pe/books?id=bI-Jau14aLAC&pg=PA234&lpg=PA234&dq=Di%C3%B3n,+K.+\(1981\).+Physical+attractiveness,+sex+roles+and+heterosexual+attraction.+En+M.+Cook+\(Ed.\),+The+bases+of+human+sexual+attraction+\(pp.+3-22\).+USA:+Academic+Press.&source=bl&ots=EcfiG92Azq&sig=I2W8sJHtq2tbatW-GDladxSz5Ag&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwitwZax3q_dAhUPzFMKHSmSCMcQ6AEwAXoECAkQAQ#v=onepage&q=Di%C3%B3n%20K.%20\(1981\).%20Physical%20attractiveness%20sex%20roles%20and%20heterosexual%20attraction.%20En%20M.%20Cook%20\(Ed.\)%20The%20bases%20of%20human%20sexual%20attraction%20\(pp.%203-22\).%20USA%3A%20Academic%20Press.&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=bI-Jau14aLAC&pg=PA234&lpg=PA234&dq=Di%C3%B3n,+K.+(1981).+Physical+attractiveness,+sex+roles+and+heterosexual+attraction.+En+M.+Cook+(Ed.),+The+bases+of+human+sexual+attraction+(pp.+3-22).+USA:+Academic+Press.&source=bl&ots=EcfiG92Azq&sig=I2W8sJHtq2tbatW-GDladxSz5Ag&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwitwZax3q_dAhUPzFMKHSmSCMcQ6AEwAXoECAkQAQ#v=onepage&q=Di%C3%B3n%20K.%20(1981).%20Physical%20attractiveness%20sex%20roles%20and%20heterosexual%20attraction.%20En%20M.%20Cook%20(Ed.)%20The%20bases%20of%20human%20sexual%20attraction%20(pp.%203-22).%20USA%3A%20Academic%20Press.&f=false)

Eснаоla, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El Autoconcepto: Perspectivas de Investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 179-194.
<http://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>

- Freeman, J. (1985). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. España: Santillana
https://gedos.usal.es/jspui/bitstream/10366/69280/1/El_sino_sobredotado_aspectos_psicologico.pdf
- García, L. (2012). *Sociedad del conocimiento y educación*. España: Aranzadi.
file:///C:/Users/USER/Downloads/Sociedad_del_Conocimiento_y_Educacion.pdf
- García, F. G. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5 (AF5)*. España: TEA.
http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf
- Gardner, H. (1998). *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*. España: Paidós.
http://www.revista-rio.org/index.php/revista_rio/article/view/207/187
- Garaigordobil, M. y Amigo, R. (2010). Inteligencia: diferencias de género y relaciones con factores, psicomotrices, conductuales y emocionales en niños de 5 años. *Interdisciplinaria*, 27, 1-10. Versión On-line.
http://www.sc.ehu.es/ptwgalam/art_completo/2010/5.%20Interdisciplinaria.pdf
- Gil, R. (1998). *Valores humanos y desarrollo personal*. Madrid, España: Escuela Española Colección Editorial DIA.
<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/2/2GIL-MARTINEZ-Ramon-CAP-1-la-persona-primer-valor.pdf>
- González, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10, 121-130.
<http://www.redalyc.org/html/175/17514745011/>
- Gorostegui, M. E. y Dorr, A. (2005). Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica (RGB) (1992-2003). *PSYKHE*, 14, 151-163.
<http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/278/258>
- Hardman, M., Drew., y Egan, M. (2011). *Human exceptionality. School, community, and*

family. USA: WADSWORTH CENGAGE Learning.

[https://books.google.com.pe/books?id=PqdP_yoY36QC&pg=PA468&lpg=PA468&dq=Hardman,+M.,+Drew.,+y+Egan,+M.+\(2011\).+Human+Exceptionality.+School,+Community,+and+Family.+USA:+WADSWORTH+CENGAGE+Learning.&source=bl&ots=cmyz5k3o-S&sig=yIQ5RvVCRnqk3ZUQco-2MpvC7Ec&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwinrqnuy_7cAhWCq1MKHbpLAtoQ6AEwA3oECAgQAQ#v=onepage&q=Hardman%2C%20M.%2C%20Drew.%2C%20y%20Egan%2C%20M.%20\(2011\).%20Human%20Exceptionality.%20School%2C%20Community%2C%20and%20Family.%20USA%3A%20WADSWORTH%20CENGAGE%20Learning.&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=PqdP_yoY36QC&pg=PA468&lpg=PA468&dq=Hardman,+M.,+Drew.,+y+Egan,+M.+(2011).+Human+Exceptionality.+School,+Community,+and+Family.+USA:+WADSWORTH+CENGAGE+Learning.&source=bl&ots=cmyz5k3o-S&sig=yIQ5RvVCRnqk3ZUQco-2MpvC7Ec&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwinrqnuy_7cAhWCq1MKHbpLAtoQ6AEwA3oECAgQAQ#v=onepage&q=Hardman%2C%20M.%2C%20Drew.%2C%20y%20Egan%2C%20M.%20(2011).%20Human%20Exceptionality.%20School%2C%20Community%2C%20and%20Family.%20USA%3A%20WADSWORTH%20CENGAGE%20Learning.&f=false)

Hattie, J. (1992). *Self-concept*. USA: Erlbaum

<http://psycnet.apa.org/record/1991-98900-000>

Haussler, I. y Milicic, N. (1994). *Confiar en uno mismo*. Chile: Dollmen.

<http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/familias/ValoresEticaYDesarrolloSocioemocional/Fichas/Desarrollar-la-autoestima-de-nuestros-hijos.pdf>
[file:///C:/Users/USER/Downloads/441-433-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/441-433-1-PB%20(2).pdf)

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2013). *Metodología de la investigación*. México:

McGraw-Hill Interamericana.

https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Heward, W. L. y Ford, D. Y. (2013). Gifted and talent. In W. L. Heward. *Exceptional children. An introduction to special education*, pp. 452-491. USA: Pearson.

<https://www.pearson.com/us/higher-education/product/Heward-Exceptional-Children-An-Introduction-to-Special-Education-Plus-My-Lab-Education-with-Pearson-e-Text-Access-Card-Package-10th-Edition/9780132862561.html>

Hoge, R. D. y Renzulli, J. S. (1991). *Self-concept and the gifted children*. The National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut.

<https://nrcgt.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/953/2015/04/rbdm9104.pdf>

Janos, P. M., Fung, H. C. y Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relationships among gifted children who feel different. *Gifted Child Quarterly*, 29, 78-82.

<https://www.ctd.northwestern.edu/sites/default/files/Interpersonal%20Competence%20and%20Peer%20Relationships.pdf>

Kerr, B., Colangelo, N. y Gaeth, J. (1988). Gifted adolescents attitudes toward their giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 32, 245-247.

<https://doi.org/10.1177%2F107621759401700311>

Konecna, V. (2009). *Self-concept of the intellectually gifted children – sex differences*.

Sbornik Praci Filozoficke Fakulty Brnenske Univerzity Studia Minora Facultatis Philisophicae Universitatis Brunensis.

https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114319/P_Psychologica_13-2009-1_11.pdf

Maker, C., Nielson, A. (1995). *Teaching models in education of the gifted*. USA: PRO-ED.

<https://www.amazon.com/Teaching-Models-Education-Gifted-Maker/dp/0890796092https://eric.ed.gov/?id=ED385016>

Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187) New York: Wiley.

<https://es.scribd.com/doc/53032797/Handbook-of-Adolescent-Psychology>

Markus, H. y Wurf, E. (1987). The Dynamic Self Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.

<https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503>

Márquez, J. B. y Mendoza, D. (2016). A la derecha de la curva normal: Coeficiente intelectual superior, autoconcepto e indicadores emocionales en niños de 8 a 12 años. (Tesis no publicada). Universidad Metropolitana Facultad de Ciencias y Artes Escuela de Psicología. Venezuela. Recuperada en Noviembre 17 del 2017.

<https://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/Otros/4.pdf>

Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1991). *Autoconcepto Forma 5 (AFA)*. Madrid: TEA, Ediciones.

http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/AF-5_Manual_2014_extracto.pdf

Monks, F., Ypenburk, I., & Blumen, S. (1997). *Nuestros niños talentosos*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

[file:///C:/Users/USER/Downloads/1138-4390-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/1138-4390-1-PB%20(2).pdf)

Moritz, K., Read, M., Clark, R., Callhan, C., & Albaugh S.B. (2009). Grade and gender differences in gifted students' self-concepts. *Journal for the Education of the Gifted*, 32, 340-367. Press Inc., <http://www.prurock.com>

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835864.pdf>

Núñez, J. y González, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. España: Universidad de Oviedo.

[https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=DEW5sI9LoBoC&oi=fnd&pg=PA15&dq=N%C3%BA%C3%B1ez,+J.+y+Gonz%C3%A1lez,+J.+\(1994\).+Determinantes+del+rendimiento+acad%C3%A9mico.+&ots=SH1UA7Viq&sig=maiQWmDFITxWIHzYLvydTZeHatI#v=onepage&q=N%C3%BA%C3%B1ez%2C%20J.%20y%20Gonz%C3%A1lez%2C%20J.%20\(1994\).%20Determinantes%20del%20rendimiento%20acad%C3%A9mico.&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=DEW5sI9LoBoC&oi=fnd&pg=PA15&dq=N%C3%BA%C3%B1ez,+J.+y+Gonz%C3%A1lez,+J.+(1994).+Determinantes+del+rendimiento+acad%C3%A9mico.+&ots=SH1UA7Viq&sig=maiQWmDFITxWIHzYLvydTZeHatI#v=onepage&q=N%C3%BA%C3%B1ez%2C%20J.%20y%20Gonz%C3%A1lez%2C%20J.%20(1994).%20Determinantes%20del%20rendimiento%20acad%C3%A9mico.&f=false)

Pierson, M. L. (1992). *La imagen personal*. España: Deusto.

<https://es.scribd.com/doc/213789010/Pierson-Marie-Louise-La-Imagen-Personal>

Plucker, J. A. y Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children*, 67, 535-548.

<http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440290106700407>

Prieto, L., Parra, J., Ferrándiz, C. y Sánchez, C. (2004). *The role of the teacher within the identification of gifted students*. European Conference on Educational Research, University of Crete, 22-25, September 2004.

<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003639.htm>

Raven, J. C. (1993). *Test de Matrices Progresivas. Cuaderno de Matrices. Escala Avanzada, Series II*. México: Paidós.

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 18-24.

<https://gseuphsdlibrary.files.wordpress.com/2013/03/what-makes-giftedness.pdf>

Rodríguez, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia*. España: San Sebastián, Universidad del País Vasco.

<http://www.redalyc.org/pdf/175/17512723011.pdf>

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. USA: Princeton, University Press.

[https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=YR3WCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Rosenberg,+M.+\(1965\).+Society+and+the+adolescent+self-image.+USA:+Princeton,+University++Press.&ots=rLY5G4bFOW&sig=11X4ipBj9jVYJePDRv1HiuxArGw#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.pe/books?hl=en&lr=&id=YR3WCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Rosenberg,+M.+(1965).+Society+and+the+adolescent+self-image.+USA:+Princeton,+University++Press.&ots=rLY5G4bFOW&sig=11X4ipBj9jVYJePDRv1HiuxArGw#v=onepage&q&f=false)

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

https://www.researchgate.net/publication/269462101_Self_Concept_Validation_of_Construct_Interpretations

Shi, J., Li, Y. y Zhang, X. (2008). Self-concept of gifted children aged 9 to 13 years old. *Journal for the Education of the Gifted*, 31, 481-500.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ799765.pdf>

Sternberg, R. y Davison, J. (1988). *Conceptions of giftedness*. USA: Cambridge University

Press.

http://assets.cambridge.org/97805218/38412/frontmatter/9780521838412_frontmatter.pdf

Tannenbaum, A. (1983). *Gifted children. Psychological and educational perspectives*. USA: Macmillan.

http://file.scirp.org/pdf/CE20110300006_13229253.pdf

Tannenbaum, A. (1988). Giftedness: A psychosocial approach. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson, (Eds.), *Conceptions of giftedness* (pp. 21-52), USA: Cambridge University Press.

<https://pdfs.semanticscholar.org/9b43/e6f6b70fe1f6d04e3905967a42bb2cc2422d.pdf>

Vera, M. y Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*. México: Colaboradores Libres.

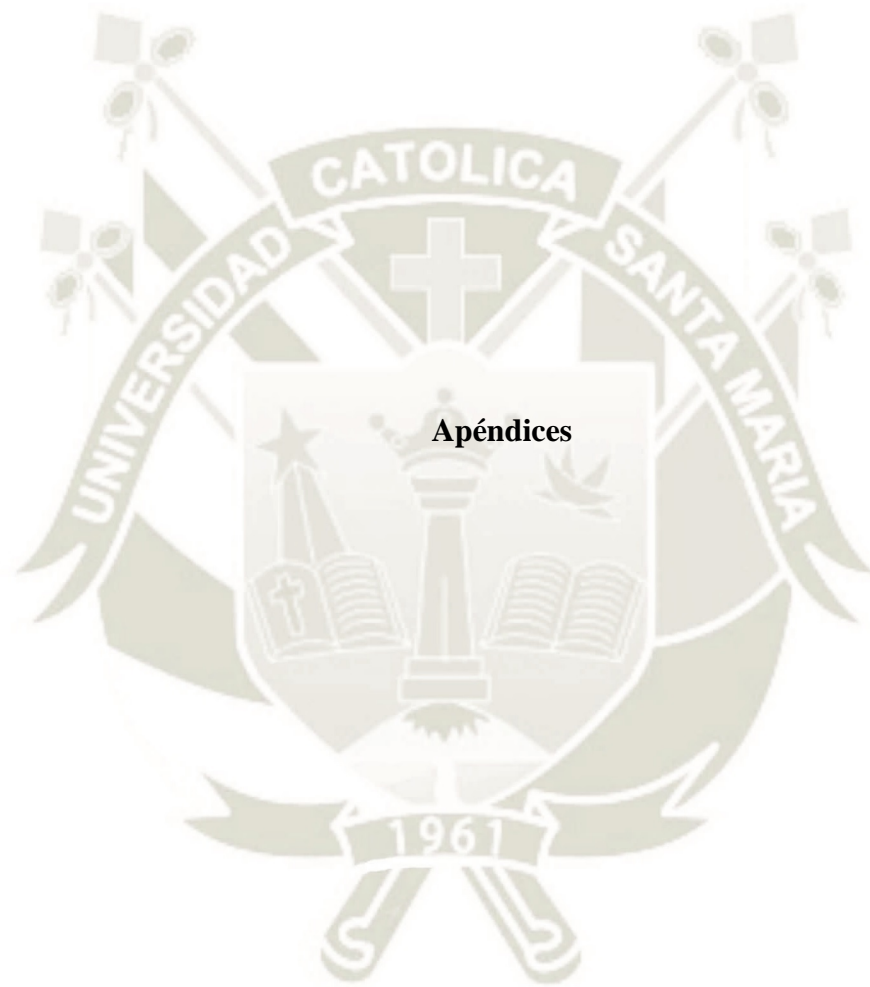
<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n2/REID2art2.pdf>

Yan, K. y Haihui, Z. (2005). A decade of comparison: Self-concept of gifted and non-gifted Adolescents. *International Education Journal*, 6, 224-231.

<https://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/V6n2/v6n2.pdf>

Zuckerman, M. y Driver, R. (1989). What sounds beautiful is good: The vocal attractiveness stereotype. *Journal of Nonverbal Behavior*, 13, 67-82.

<https://link.springer.com/article/10.1007/BF00990791>



Apéndice A

FICHA DE DATOS DEMOGRÁFICOS

CENTRO EDUCATIVO:		
NOMBRES: APELLIDOS:		
EDAD:	SEXO:	GRADO EDUCATIVO:

Apéndice B

Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5).

Nombre y apellidos _____ Sexo VARÓN MUJER

Centro _____ Curso _____

Edad Fecha de aplicación - -
DÍA MES AÑO

Nº 265

AF5

INSTRUCCIONES

A continuación encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si una frase dice «La música ayuda al bienestar humano» y Vd. está muy de acuerdo, contestará con un valor alto, como por ejemplo el 94. Vea cómo se anotaría en la Hoja de respuestas.

«La música ayuda al bienestar humano»..... 94

Por el contrario, si Vd. está muy poco de acuerdo, elegirá un valor bajo, por ejemplo el 9, y lo anotará en la Hoja de respuestas de la siguiente manera:


«La música ayuda al bienestar humano»..... 09

No olvide que dispone de muchas opciones de respuesta, en concreto puede elegir entre 99 valores. Escoja el que más se ajuste a su criterio.

RECUERDE, CONTESTE CON LA MÁXIMA SINCERIDAD

PUEDEN VOLVER LA HOJA Y COMENZAR

NOTA: Se han redactado las frases en masculino para facilitar su lectura. Cada persona deberá adaptarlas a su propio sexo.



Autor: G. Musitu y F. García.
Copyright © 1999 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Este ejemplar está impreso en DOS TINTAS. Si le presentan otro en tinta negra es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, NO LA UTILICE - Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España.

Nº 265

AF5

CONTESTE DE 1 A 99 EN LAS CASILLAS CORRESPONDIENTES A CADA PREGUNTA

1	Hago bien los trabajos escolares (profesionales)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Hago fácilmente amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Tengo miedo de algunas cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Soy muy criticado en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Me cuido físicamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Soy una persona amigable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Muchas cosas me ponen nervioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Me siento feliz en casa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Me buscan para realizar actividades deportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Trabajo mucho en clase (en el trabajo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Es difícil para mí hacer amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Me asusto con facilidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Mi familia está decepcionada de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Me considero elegante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Mis superiores (profesores) me estiman	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Soy una persona alegre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Me gusta como soy físicamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Soy un buen trabajador (estudiante)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Me cuesta hablar con desconocidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Mis padres me dan confianza	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Soy bueno haciendo deporte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Tengo muchos amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Me siento nervioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Me siento querido por mis padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Soy una persona atractiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

NO DESPEGUE ESTE EJEMPLAR O LA APLICACIÓN QUEDARÁ INVALIDADA

POR FAVOR, COMPRUEBE QUE HA CONTESTADO TODAS LAS PREGUNTAS

Apéndice C
Matrices Progresivas Escala General de RAVEN SERIE II
PROTOCOLO DE PRUEBA DE RAVEN
ESCALA AVANZADA

Instituto, Escuela o Clínica _____

Nombre _____

Forma de aplicación _____ Prueba N° _____

Fecha de nac. _____	Motivos de la apl. _____
Edad: ____ años ____ meses _____	Fecha de hoy: _____
	Hora de inic.: _____ Duración: _____
	Hora de fin.: _____

Notas: _____ Total Serie 2:.....

Serie 1		Serie 2			
1		1		13	25
2		2		14	26
3		3		15	27
4		4		16	28
5		5		17	29
6		6		18	30
7		7		19	31
8		8		20	32
9		9		21	33
10		10		22	34
11		11		23	35
12		12		24	36
Punt. par.:		Punt. par.:			

ACTITUD DEL SUJETO <i>Forma de trabajo</i>	DIAGNOSTICO																																		
<table border="0"> <tr><td>Reflexiva</td><td>_____</td><td>Intuitiva</td></tr> <tr><td>Rápida</td><td>_____</td><td>Lenta</td></tr> <tr><td>Inteligente</td><td>_____</td><td>Torpe</td></tr> <tr><td>Concentrada</td><td>_____</td><td>Distraída</td></tr> <tr><td colspan="3" style="text-align:center"><i>Disposición</i></td></tr> <tr><td>Dispuesta</td><td>_____</td><td>Fatigada</td></tr> <tr><td>Interesada</td><td>_____</td><td>Desinteresada</td></tr> <tr><td>Tranquila</td><td>_____</td><td>Intranquila</td></tr> <tr><td>Segura</td><td>_____</td><td>Vacilante</td></tr> <tr><td colspan="3" style="text-align:center"><i>Perseverancia</i></td></tr> <tr><td>Uniforme</td><td>_____</td><td>Irregular</td></tr> </table>	Reflexiva	_____	Intuitiva	Rápida	_____	Lenta	Inteligente	_____	Torpe	Concentrada	_____	Distraída	<i>Disposición</i>			Dispuesta	_____	Fatigada	Interesada	_____	Desinteresada	Tranquila	_____	Intranquila	Segura	_____	Vacilante	<i>Perseverancia</i>			Uniforme	_____	Irregular	Edad cron.	Puntaje
Reflexiva	_____	Intuitiva																																	
Rápida	_____	Lenta																																	
Inteligente	_____	Torpe																																	
Concentrada	_____	Distraída																																	
<i>Disposición</i>																																			
Dispuesta	_____	Fatigada																																	
Interesada	_____	Desinteresada																																	
Tranquila	_____	Intranquila																																	
Segura	_____	Vacilante																																	
<i>Perseverancia</i>																																			
Uniforme	_____	Irregular																																	
	T/minut.	Percent.																																	
	Discrep.	Rango																																	
Diagnóstico																																			
Examinador																																			