

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Análisis de la percepción sobre el manejo de las habilidades sociales en familias puertorriqueñas con niños superdotados

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Lydia Zulema Rodríguez Ríos

Director

Pilar Domínguez Rodríguez

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA PERCEPCIÓN SOBRE EL MANEJO DE
LAS HABILIDADES SOCIALES EN FAMILIAS
PUERTORRIQUEÑAS CON NIÑOS SUPERDOTADOS**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTORA POR:**

LYDIA ZULEMA RODRÍGUEZ RÍOS

Dirigida por:

DRA. PILAR DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ

MADRID, 2015



A mi esposo Carlos Mario Fonseca Sepúlveda y a mis hijos Gabriela y Carlo Alejandro quienes han iluminado mi vida y hacen que mis metas sean más claras.

A mi querida madre Lydia Ríos Rosado y a mi padre Ángel G. Rodríguez Torres (Que en Paz Descanse) quienes con su amor, enseñanza y ejemplo han sembrado en mí la fortaleza y el valor que he necesitado para vivir y enfrentarme a la vida con valentía y felicidad.



AGRADECIMIENTOS

Realizar este trabajo de tesis ha sido para mí una de las tareas más arduas a las que me he tenido que enfrentar. Muchos han sido los obstáculos personales (temores, inseguridad, frustración, desánimo, pérdida del entusiasmo, coraje, llanto) que he tenido que asumir y aprender a superar. Pero también, muchas han sido las oportunidades y ayudas que he recibido de mis familiares y amigos.

Me gustaría que estas líneas sirvieran para expresar mi más profundo y sincero agradecimiento a la Dra. Pilar Domínguez Rodríguez, directora de esta investigación, por la orientación, el seguimiento, la motivación y el apoyo recibido a lo largo de estos años y quien empeño muchas horas de su ocupado tiempo para enseñarme a aprender. Sin su dirección y conocimientos, esta investigación no hubiese llegado a puerto seguro.

Al profesor Joseph Masofoki, por su gran ayuda y colaboración en la parte empírica de esta investigación.

También quiero reconocer a la Asociación de Padres de Niños Superdotados de Puerto Rico, a su director Sr. Héctor Rivera, a su esposa Miriam, a los padres y niños que participaron de la investigación y que me facilitaron la información necesaria para este proyecto.

A la Dra. Ana Miró, profesora de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras por su interés mostrado por mi trabajo y las sugerencias recibidas.

Un agradecimiento muy especial a mi hermanita Chilena Dra. Mirra Raglianti y su esposo Iván Mozo, por acogerme en su hogar las tantas veces que tuve que viajar a Madrid y por escucharme cuando lo necesite, por apoyarme y devolverme la confianza para seguir adelante (Ellos y la llegada de su hijo Damián, fueron para mí un oasis en todo este proceso).

A mi amado esposo Carlos Mario Fonseca Sepúlveda que ha sido el impulso durante todo este proceso y el pilar principal para el inicio y culminación de esta tesis, que con su apoyo constante, su amor incondicional, su ayuda intelectual, calma y consejo en todo momento, ha



sido mi compañero inseparable. Hoy es el día en que decir gracias ya no es algo inconcluso. Gracias por estar en mi vida.

Sé que esta tesis existe gracias a todos estos apoyos, gracias a aquéllos que me devolvieron una y otra vez la confianza para seguir adelante con mis propias fuerzas (mis hermanos Ariel, Omayra, Janice, Carlos Javier y Angel Gabriel (Gaby), a mis queridos suegros Mario Fonseca Sustache y Rafaela Sepúlveda Delgado, a mis cuñados Sol Torres Archilla, Edgardo Rosario Burgos, Sariel Febo, Mario (Papote) Fonseca, Marisol Fonseca, Teresa Fonseca y a toda mi familia por haberme permitido robarle su tiempo).

Quiero expresar mi agradecimiento a todos mis amigos y amigas que de una u otra manera estuvieron pendientes a lo largo de este proceso, brindado su apoyo incondicional y que me animaron a realizar y a dar luz a este trabajo.

Gracias y que Dios los Bendiga



ÍNDICE

	PÁGINA
RESUMEN EN ESPAÑOL	1
RESUMEN EN INGLÉS	6
INTRODUCCIÓN	10
JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	23
CAPÍTULO I: CONCEPTOS DE SUPERDOTACIÓN	26
1.1 DEFINICIÓN DE SUPERDOTACIÓN	27
1.2 MODELOS DE SUPERDOTACIÓN	32
1.1.1 MODELO RENZULLI	32
1.1.2 MODELO MONKS	36
1.1.3 MODELO PÉREZ, DOMÍNGUEZ & DÍAZ	38
1.1.4 MODELO GARDNER	40
1.1.5 MODELO PIIRTO	41
1.1.6 MODELO STERNBERG	42
1.1.7 MODELO GAGNE	44
1.1.8 MODELO TANNENBAUM	45
1.1.9 MODELO CLARK	46
1.1.10 MODELO MAKER	48
1.3 CARACTERÍSTICAS SOCIALES DE LOS NIÑOS CON ALTAS HABILIDADES	50
1.4 POSIBLES PROBLEMÁTICAS SOCIALES EN NIÑOS CON ALTAS HABILIDADES	53
1.4.1 VULNERABILIDADES DE NIÑOS ALTAMENTE DOTADOS	59
1.4.2 DESARROLLO DESIGUAL O NO SINCRONIZADO	60



1.4.3	PERFECCIONISMO	61
1.4.4	SENSIBILIDAD INTENSA	65
1.4.5	AUTO CONCEPTO	67
1.4.6	AISLAMIENTO SOCIAL	68
1.4.7	AMBIENTES INADECUADOS	69
1.4.8	NIÑOS CON DOBLE EXCEPCIONALIDAD	71
1.4.9	NIÑAS SUPERDOTADAS	72
1.5	RELEVANCIA DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES	76
1.6	DESARROLLO MORAL DEL DOTADO	77

**CAPÍTULO II: IMPORTANCIA DE LOS PADRES DE FAMILIA
DE NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES EN EL
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES** 80

2.1	LA FAMILIA	81
2.1.1	LA FAMILIA DIFERENCIADA	85
2.1.2.	TIPOS DE FAMILIA	86
2.2	LA FAMILIA Y LOS CON ALTAS HABILIDADES	89
2.3	IMPORTANCIA DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LA VIDA DEL NIÑO CON ALTAS CAPACIDADES	91
2.4	LOS PADRES DE FAMILIA Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES	94
2.5	EL ENTRENAMIENTO DE LOS PADRES EN HABILIDADES SOCIALES	96
2.6	ESTUDIANTES DOTADOS PROVENIENTES DE FAMILIAS DE BAJOS RECURSOS ECONÓMICOS	97
2.7	CARACTERÍSTICAS DE LOS PADRES	98
2.8	ACTITUDES Y VALORES DE LOS PADRES	101
2.9	AUTO-CONCEPTO DE LOS PADRES	103
2.10	LA FAMILIA CON LOS NIÑOS DOTADOS	104
2.11	PAPEL DE LOS PADRES EN LA IDENTIFICACIÓN	106
2.12	RELACIONES FAMILIARES	110
2.12.2	RELACIONES PADRES E HIJOS	110



2.12.3	RELACIONES ENTRE HERMANOS	112
2.13	RELACIÓN ENTRE LA FAMILIA, LOS PROFESORES Y LA ESCUELA	114
2.13.1	LOGROS Y BAJO APROVECHAMIENTO	116
CAPÍTULO III: TEORÍA DE LA PERCEPCIÓN		124
3.1	PERCEPCIÓN	125
CAPÍTULO IV. HABILIDADES SOCIALES		132
4.1	EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA SOCIAL EN EL SER HUMANO	133
4.2	DEFINICIÓN DE COMPETENCIA SOCIAL	135
4.3	DEFINICIÓN DE HABILIDAD SOCIAL	137
4.4	MODELOS INTERACTIVOS DE COMPETENCIA SOCIAL	144
4.4.1	MODELO DE HABILIDADES COGNITIVAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES	144
4.4.2	MODELO CONDUCTUAL	146
4.5	TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL	147
4.6	ELEMENTOS QUE INTEGRAN LAS HABILIDADES SOCIALES	148
4.7	IMPORTANCIA Y FUNCIONABILIDAD DE LAS HABILIDADES SOCIALES	154
4.8	FORMACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES	157
4.8.1	HABILIDADES SOCIALES Y LAS RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS	159
4.8.2	HABILIDADES SOCIALES Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR	160
CAPÍTULO V: PLANTEAMIENTO DE LOS OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN		162
5.1	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	163
5.2	HIPÓTESIS	163
5.3	HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	164



CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	166
6.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	167
6.2 DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO	168
6.3 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN	169
6.4 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA	169
6.5 MÉTODO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	171
6.6 DESARROLLO DEL CUESTIONARIO	171
6.7 TIPOS DE PREGUNTAS	172
6.8 REVISIÓN DEL CUESTIONARIO	172
6.9 VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO	173
6.9.1 PRUEBA DE FIABILIDAD	173
6.9.2 PRUEBA DE FIABILIDAD AL CUESTIONARIO DE PADRES	174
6.9.3 PRUEBA DE FIABILIDAD AL CUESTIONARIO DE NIÑOS	176
6.9.4 CUESTIONARIOS PROCESABLES	179
6.9.5 PROCESAMIENTO DE LOS DATOS	179
6.10 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO	182
6.11 CARACTERÍSTICAS SOCIO-DEMOGRÁFICAS DE LOS PARTICIPANTES	184
6.11.1 DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS DE LOS NIÑOS/AS	185
6.11.1.1 SEXO	185
6.11.1.2 EDAD	186
6.11.1.3 EDAD A LA QUE SE IDENTIFICÓ COMO SUPERDOTADO	186
6.11.1.4 GRADO ACADÉMICO	187
6.11.1.5 MATERIA PREFERIDA	188
6.11.2 DATOS DEMOGRÁFICOS DE LOS PADRES Y/O TUTORES	189
6.11.2.1 PREPARACIÓN ACADÉMICA DE LA MADRE	189
6.11.2.2 PREPARACIÓN ACADÉMICA DEL PADRE	189
6.11.2.3 INGRESO FAMILIAR	190
6.11.2.4 PADRES IDENTIFICADOS O CON CARACTERÍSTICAS DE SUPERDOTADOS	191
6.11.3 OTROS DATOS DE INTERÉS	191
6.11.3.1 EL CUESTIONARIO FUE CONTESTADO POR: PADRE O MADRE	191



6.11.3.2 DÓNDE ESTUDIÓ	192
6.11.3.3 PROMEDIO ACADÉMICO DEL NIÑO/A	192
6.11.3.4 SE IMPLANTÓ UN MÉTODO DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA	193
6.11.3.5 LACTANCIA	193
6.11.3.6 CONOCIMIENTO DEL PADRE SOBRE DESTREZAS SOCIALES	194
6.11.3.7 CAPACITACIÓN PARA EL MANEJO DE DESTREZAS SOCIALES	194
6.11.3.8 CAPACITACIÓN PARA EVALUAR DESTREZAS SOCIALES	195
6.11.3.9 NIVEL DE ACTUALIZACIÓN SOBRE LAS DESTREZAS SOCIALES	195
6.11.3.10 LAS HABILIDADES SOCIALES DE MI HIJO/A COMPARADO CON LOS DEMÁS	196
CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DE DATOS	197
7.1 ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS	198
7.1.1 COMPARACIÓN DE FRECUENCIAS ENTRE LA PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS Y LA PERCEPCIÓN DE LOS PADRES	198
7.1.2 ANÁLISIS MULTIVARIABLE	205
7.1.2.1 ANÁLISIS FACTORIAL	205
7.1.2.1.1 RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL PARA PADRES O TUTORES	209
7.1.2.1.2 RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL PARA NIÑOS	214
7.1.2.1.3 RELACIÓN ENTRE LOS FACTORES DETERMINADOS Y LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS PADRES/TUTORES	219
7.1.2.1.3.1 RELACIÓN ENTRE FACTORES Y EL INGRESO FAMILIAR	219



7.1.2.1.3.2 RELACIÓN ENTRE FACTORES Y LA PREPARACIÓN ACADÉMICA DEL PADRE	220
7.1.2.1.3.3 RELACIÓN ENTRE FACTORES Y EL NIVEL ACADÉMICO DE LA MADRE	222
7.1.2.1.4 RELACIÓN ENTRE LOS FACTORES DETERMINADOS Y LAS VARIABLES SOCIO DEMOGRÁFICAS DE LOS NIÑOS	223
7.1.2.1.4.1 RELACIÓN ENTRE FACTORES Y SEXO DEL NIÑO	223
7.1.2.1.4.2 RELACIÓN ENTRE FACTORES Y LA EDAD DEL NIÑO	224
7.1.2.1.4.3 RELACIÓN ENTRE FACTORES Y EL GRADO ACADÉMICO DEL NIÑO	225
7.1.2.2 ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS O ANÁLISIS CLUSTERS	227
7.1.2.2.1 ANÁLISIS CLUSTERS JERÁRQUICO DE LOS PADRES	228
7.1.2.2.2 ANÁLISIS CLUSTERS K-MEDIAS PADRES	231
7.1.2.2.3 ANÁLISIS CLUSTERS JERÁRQUICO DE NIÑOS	234
7.1.2.2.4 ANÁLISIS CLUSTERS K-MEDIAS NIÑOS	236
7.1.2.3 ANÁLISIS DISCRIMINANTE: VALIDACIÓN DE LOS CLUSTERS	240
7.1.2.3.1 ANÁLISIS DISCRIMINANTE PARA DOS GRUPOS PARA PADRES	240
7.1.2.3.2 ANÁLISIS DISCRIMINANTE PARA DOS GRUPOS PARA NIÑOS	244
7.2 CONTRASTE DE HIPÓTESIS	248
7.2.1 CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS UNO (HP1)	248
7.2.2.1 CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS UNO A TRAVÉS DEL ANÁLISIS PRUEBA T	248
7.2.32 CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS DOS (HP2)	250
7.2.3 CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS TRES (HP3)	260



7.2.3.1 CONTRASTACIÓN DE LA HP 3.1	261
7.2.3.2 CONTRASTACIÓN DE LA HP 3.2	264
7.2.3.3 CONTRASTACIÓN DE LA HP3.3	265
7.2.4 CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS CUATRO (HP4)	266
7.2.4.1 CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS HP4.1	267
7.2.4.2 CONTRASTACIÓN DE LA H4.2	268
7.2.4.3 CONTRASTACIÓN DE LA H4.3	268
7.2.5 CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS CINCO (HP5)	269
7.2.5.1 CONTRASTACIÓN DE LA HP5 MEDIANTE ANÁLISIS DE ANOVA	270
8. CONCLUSIONES, FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	274
8.1 CONCLUSIONES	275
8.2 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	287
8.3 FUTURAS LÍNEAS DE LA INVESTIGACIÓN	289
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	291
10. ANEXOS	324
ANEXO 1: CARTA DE PRESENTACIÓN	325
ANEXO 2: CUESTIONARIO DE PADRES	327
ANEXO 3: CUESTIONARIO DE NIÑOS	331
ANEXO 4: RESUMEN DE FRECUENCIAS CUESTIONARIO DE PADRES	333
ANEXO 5: RESUMEN DE FRECUENCIAS CUESTIONARIO DE NIÑOS	337
ANEXO 6: MATRIZ DE COMPONENTES PRINCIPALES ROTADOS NIÑOS	339
ANEXO 7: MATRIZ DE COMPONENTES PRINCIPALES ROTADOS PADRES	339
ANEXO 8. CONTRASTES DE MEDIAS ENTRE PADRES Y NIÑOS	346
ANEXO 9. VARIABLES CONTRASTADAS	350
ANEXO 10. COMUNALIDADES	354
ANEXO 11. MATRIZ ROTADA	356



ANEXO 12. ANÁLISIS ANOVA FACTOR- SEXO	358
ANEXO 13. ANÁLISIS ANOVA FACTOR- EDAD	360
ANEXO 14. ANÁLISIS ANOVA FACTOR- GRADO QUE CURSA	363
ANEXO 15. PERMITE EXCLUIR LAS PREMISAS QUE NO CUMPLEN CON EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA REQUERIDO EN LA PRUEBA ANOVA	366
ANEXO 16. PRUEBA T IGUALDAD DE MEDIAS Y EDAD DE LOS NIÑOS	369

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. MODELO DE LOS TRES ANILLOS	34
FIGURA 2. MODELO TRIÁDICO DE LA SUPERDOTACIÓN	38
FIGURA 3. MODELO GLOBAL DE LOS FACTORES QUE COMPONEN LA SUPERDOTACION	39
FIGURA 4. LA TEORÍA TRIÁRQUICA DE LA INTELIGENCIA	42
FIGURA 5. PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN	126
FIGURA 6. COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES	151
FIGURA 7. MODELO DE KINNEAR Y TEYLOR	170
FIGURA 8. PLAN DE ACCIÓN A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	286

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. NIÑOS BRILLANTES VERSUS NIÑOS SUPERDOTADOS	30
TABLA 2. EJEMPLO INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	41
TABLA 3. CARACTERÍSTICAS Y POSIBLES PROBLEMAS DE LA SUPERDOTACIÓN – MARTINSON (1991)	57
TABLA 4. CARACTERÍSTICAS Y POSIBLES PROBLEMAS DE LA SUPERDOTACIÓN- WEBB (1993)	58
TABLA 5. SUPERDOTADOS CON FRACASO ESCOLAR	118
TABLA 6. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS DOTADOS CON BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR	120



TABLA 7. PERSONAS CON QUIENES NOS RELACIONAMOS	153
TABLA 8. CANALES USADOS PARA ADMINISTRAR EL CUESTIONARIO	169
TABLA 9. VALORACIÓN DE LA FIABILIDAD SI SE ELIMINA ALGÚN ITEM CUESTIONARIO DE PADRE	174
TABLA 10. VARIACIÓN DE LA FIABILIDAD SI SE ELIMINA ALGÚN ITEM DEL CUESTIONARIO DE PADRES	176
TABLA 11. VARIACIÓN DE LA FIABILIDAD SI SE ELIMINA ALGÚN ITEM DEL CUESTIONARIO NIÑOS	177
TABLA 12. RESUMEN DE LA PRUEBAS DE FIABILIDAD DE ACUERDO A LAS ESCALAS	178
TABLA 13. PADRES IDENTIFICADOS O CON CARACTERÍSTICAS DE SUPERDOTADOS	191
TABLA 14. PRUEBA KMO Y BARTLETT'S	210
TABLA 15. VARIANZA TOTAL EXPLICADA ROTACIÓN VARIMAX	211
TABLA 16. FACTORES DETERMINADOS	213
TABLA 17. PRUEBA KAISER-MEYER-OLKING Y PRUEBA DE ESFERICIDAD BARTLETT'S	214
TABLA 18. ROTACIÓN OMBLIMIN	215
TABLA 19. VARIANZA TOTAL EXPLICADA ROTACIÓN VARIMAX	216
TABLA 20. UBICACIÓN DE VARIABLES DE ACUERDO A CARGA FACTORIAL	218
TABLA 21. TABLA DE ANOVA RELACIÓN FACTOR INGRESO- FAMILIA	220
TABLA 22. TABLA DE ANOVA RELACIÓN FACTOR PREPARACIÓN ACADÉMICA DEL PADRE	221
TABLA 23. TABLA DE ANOVA RELACIÓN FACTOR PREPARACIÓN ACADÉMICA MADRE	222
TABLA 24. TABLA DE ANOVA RELACIÓN FACTOR SEXO DEL NIÑO	224
TABLA 25. TABLA DE ANOVA RELACIÓN FACTOR EDAD DEL NIÑO	225
TABLA 26. TABLA DE ANOVA RELACIÓN FACTOR GRADO ACADÉMICO DEL NIÑO	226
TABLA 27. NÚMERO DE CASOS EN CADA CLUSTER	231
TABLA 28. ANOVA DE CONGLOMERADOS DE PADRES	232



TABLA 29. CENTROIDES DE LOS CLUSTERS PADRES	233
TABLA 30. NÚMERO DE CASOS EN CADA CLUSTER	236
TABLA 31. ANOVA DE CONGLOMERADOS DE NIÑOS/AS (DEPURADAS)	238
TABLA 32. CENTROIDES DE LOS CONGLOMERADOS	239
TABLA 33. PRUEBA DE IGUALDAD DE MEDIDAS DE GRUPO	241
TABLA 34. RESULTADOS DE CLASIFICACIÓN	242
TABLA 35. EIGENVALORES	242
TABLA 36. COEFICIENTE WILKS DE LAMBDA	243
TABLA 37. UBICACIÓN DE LOS CENTROIDES	243
TABLA 38. PRUEBA DE IGUALDAD DE MEDIAS DE GRUPO	244
TABLA 39. RESULTADOS DE LA CLASIFICACIÓN	245
TABLA 40. EIGENVALORES	245
TABLA 41. COEFICIENTE WILKS DE LAMBDA	246
TABLA 42. UBICACIÓN DE LOS CENTROIDES	246
TABLA 43. PRUEBA T ENTRE PREMISA Y CLASIFICACIÓN COMO PADRE O NIÑO	249
TABLA 44. ESTADÍSTICA POR GRUPOS CONTRASTE DE MEDIA (PADRES Y NIÑOS)	251
TABLA 44.2 ESTADÍSTICA POR GRUPOS CONTRASTE DE MEDIA (PADRES Y NIÑOS) (CONTINUACION 2)	252
TABLA 44.3 ESTADÍSTICA POR GRUPOS CONTRASTE DE MEDIA (PADRES Y NIÑOS) (CONTINUACION 3)	253
TABLA 45. PRUEBAS T PARA CONTRASTE DE MEDIA ENTRE PADRES E HIJOS	255
TABLA 45.2 PRUEBAS T PARA CONTRASTE DE MEDIA ENTRE PADRES E HIJOS (CONTINUACIÓN 2)	256
TABLA 45.3 PRUEBAS T PARA CONTRASTE DE MEDIA ENTRE PADRES E HIJOS (CONTINUACIÓN 3)	257
TABLA 46. ESTADÍSTICA POR GRUPOS CONTRASTE DE MEDIA Y PRUEBA T SIMULTÁNEAMENTE (PADRES Y NIÑOS/AS)	258
TABLA 47. ANOVA	263
TABLA 48. ANÁLISIS DE ANOVA ENTRE PREMISAS Y PREPARACIÓN ACADÉMICA DEL PADRE	264



TABLA 49. PRUEBA T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES POR SEXO	267
TABLA 50. PRUEBA T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES POR EDAD	268
TABLA 51. PRUEBA T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES POR GRADO ACADÉMICO	269
TABLA 52. ANÁLISIS ANOVA- PRUEBA T MUESTRAS INDEPENDIENTES	271
TABLA 53. TABLA RESUMEN DE CORROBORACIÓN DE LA HIPÓTESIS	272
TABLA 54. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	273

ÍNDICE DE GRÁFICAS

GRÁFICO 1. NORMALIDAD DE DATOS QQ PLOTS	180
GRÁFICO 2. GRÁFICO DE CAJA	181
GRÁFICO 3. NORMALIDAD DE DATOS QQ PLOTS	181
GRÁFICO 4. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR SEXO	185
GRÁFICO 5. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR EDAD	186
GRÁFICO 6. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR EDAD EN QUE SE IDENTIFICÓ COMO SUPERDOTADO	187
GRÁFICO 7. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR GRADO ACADÉMICO	187
GRÁFICO 8. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR MATERIAS PREFERIDAS	188
GRÁFICO 9. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR PREPARACIÓN ACADÉMICA DE LA MADRE	189
GRÁFICO 10. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR PREPARACIÓN ACADÉMICA DEL PADRE	190
GRÁFICO 11. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR INGRESO FAMILIAR ANUAL	190
GRAFICO 12. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR CUESTIONARIO DE ACUERDO A QUIÉN CONTESTÓ	191
GRÁFICO 13. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES DE ACUERDO A DÓNDE ESTUDIA	192



GRÁFICO 14. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR PROMEDIO ACADÉMICO	192
GRÁFICO 15. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES SI SE IMPLANTÓ MÉTODO MODIFICACIÓN DE CONDUCTA	193
GRÁFICO 16. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES BASADO EN LACTANCIA	193
GRÁFICO 17. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR CONOCIMIENTOS SOBRE DESTREZA SOCIALES	194
GRÁFICO 18. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR CAPACITACIÓN SOBRE DESTREZAS SOCIALES	194
GRÁFICO 19. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR CAPACITACIÓN PARA EVALUAR SOBRE DESTREZAS SOCIALES	195
GRÁFICO 20. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR NIVEL DE ACTUALIZACIÓN SOBRE DESTREZAS SOCIALES	195
GRÁFICO 21. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES POR HABILIDADES SOCIALES DE MI HIJO/A COMPARADAS CON LOS DEMÁS	196
GRÁFICO 22. MANTENGO BUENAS RELACIONES CON MIS FAMILIARES	199
GRÁFICO 23. EL MANEJO DE LAS HABILIDADES SOCIALES DE MI HIJO LE PERMITE TENER BUENAS RELACIONES FAMILIARES	199
GRÁFICO 24. EL MANEJO DE LAS DESTREZAS SOCIALES DE MI HIJO LE PERMITE TENER BUENAS RELACIONES FAMILIARES	200
GRÁFICO 25. DEFIENDO Y RECLAMO MIS DERECHOS (NIÑOS)	200
GRÁFICO 26. DEFIENDO Y RECLAMO MIS DERECHOS (PADRES)	201
GRÁFICO 27. DEFIENDO Y RECLAMO MIS DERECHOS (COMPARACION)	201
GRÁFICO 28. BUENAS RELACIONES SOCIALES: PADRE O NIÑO/A	202
GRÁFICO 29. SUELE MIRAR A LAS PERSONAS: PADRE O NIÑO/A	203
GRÁFICO 30. COMPRENDE LOS SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS	203
GRÁFICO 31. EVITO LOS PROBLEMAS CON LOS DEMÁS: PADRES-NINO/A	204
GRÁFICO 32. EVITA LOS PROBLEMAS CON LOS DEMÁS	204
GRÁFICO 33. SCREEN PLOTS	212



GRÁFICO 34. NÚMERO DE COMPONENTES	217
GRÁFICO 35. DENDOGRAMA ANÁLISIS JERÁRQUICO PADRES	230
GRÁFICO 36. DENDOGRAMA ANÁLISIS JERÁRQUICO NIÑOS/AS	235
GRÁFICO 37. MAPA DE TERRITORIALIDAD	247

**RESUMEN**

Esta Tesis tiene como finalidad el concienciar sobre las particularidades y realidades de los niños superdotados, hayan sido debidamente identificados o no, enfatizando en el manejo que estos tienen de las habilidades sociales. Se analizan las diferencias perceptuales que existen sobre el manejo de las habilidades sociales por parte de los niños superdotados, en contraposición a la percepción de dicho manejo, por parte de sus respectivos padres y/o tutores. El propósito fundamental es analizar si dichas diferencias perceptuales afectan la manera en que los niños manejan y desarrollan sus habilidades sociales. De igual manera, se analiza el manejo de las habilidades sociales de los niños dentro del entorno social y académico. Finalmente, se pretende sentar las bases para el desarrollo de un plan de intervención, que procure el mejoramiento de las habilidades sociales de los niños con altas capacidades.

Exponemos un marco teórico compuesto de cuatro capítulos. El primero, se expone la definición de altas capacidades, así como las características de estos niños en el área social. También se delimitan ciertas problemáticas que se pueden presentar en esta área de desarrollo. En el segundo capítulo, se enfoca en la importancia de la familia y de los padres en el desarrollo armónico del niño con altas capacidades, resaltando las ventajas de que sean ellos, quienes trabajen las habilidades sociales con sus hijos. El tercer capítulo se enfoca en la teoría de la percepción. El cuarto capítulo se enfoca en la importancia y la definición del desarrollo social, teniendo como meta específica que se entienda el concepto de habilidades sociales. El resto del trabajo está dirigido a alcanzar los objetivos y contrastar las hipótesis que dan base a esta investigación, a través de la implantación de pruebas y análisis estadístico para tales propósitos.

Un elemento fundamental en esta investigación giró en torno a la teoría de la percepción. Reconocemos el efecto que tiene la percepción, tanto los de padres como la de los niños sobre la socialización y las destrezas en habilidades sociales que estos niños poseen. La investigación nos ofrece una información interesante sobre cómo los niños se perciben en cuanto a sus destrezas sociales, en contraposición a como los perciben sus padres.

De igual manera se resalta la necesidad de profesionalizar y concienciar la comunidad académica y familiar para lidiar con estos niños, reconociendo las habilidades sociales como



una de las áreas de desarrollo más importante en los seres humanos. Pretendemos brindar a los padres y maestros nuevas herramientas para que con ellas, puedan trabajar tanto desde el hogar como desde la escuela.

Existen un sinnúmero de investigaciones debidamente citadas en nuestra tesis, dirigidas a establecer las diferencias en el manejo de las habilidades sociales y dentro de estas, las habilidades emocionales, por parte de los niños superdotados, en contraposición a los niños no superdotados. Encontramos investigaciones que reflejan un mejor manejo de las habilidades sociales por parte de los niños superdotados, así como investigaciones que establecen iguales o peores manejos de las habilidades sociales. Algunos investigadores establecen que los niños superdotados reflejan en términos generales problemas o deficiencias en el manejo de las habilidades sociales y emocionales, en comparación con los niños no superdotados. No obstante, el consenso entre todas estas investigaciones no deja meridianamente claro, si el diagnóstico de superdotación determina el manejo de las habilidades sociales. Entendimos que una investigación en la misma dirección, solo añadiría un trabajo que apoyaría una u otra posición, por tal razón, enfocamos nuestra investigación hacia la percepción sobre el manejo de dichas habilidades.

Los objetivos generales de esta tesis, presentados a continuación se diseñaron en conformidad con las hipótesis.

1. Analizar las valoraciones de percepción que tienen los niños sobre el manejo de sus habilidades sociales.
2. Analizar las valoraciones de percepción que tienen los padres o tutores sobre el manejo de las habilidades sociales de sus hijos.
3. Comprobar que existen diferencias en las valoraciones de percepción entre padres e hijos.
4. Comprobar si las valoraciones de percepción sobre lo que es un manejo correcto de las habilidades sociales, es mayor en los padres que en los niños.
5. Medir el efecto que tienen las variables socio-demográficas de los niños sobre la manera en que éstos perciben el manejo de sus habilidades sociales.
6. Medir el efecto que tienen las variables socio-demográficas de los padres sobre la manera en que éstos perciben el manejo de las habilidades sociales de sus hijos.
7. Realizar una reducción y resumen de los datos, mediante el análisis factorial.



8. Establecer la existencia de grupos mutuamente exclusivos basados en las semejanzas entre los objetos, mediante el análisis de conglomerados.

RESULTADOS

Mediante la escala utilizada en los cuestionarios que permitía clasificar cada una de las habilidades desde excelente hasta pésimo, se logró medir la percepción de valorización tanto por parte de los niños como de sus padres y/o tutores para cada una de las habilidades evaluadas. El análisis ANOVA (prueba T de Student), reflejó que en el 73% de los ítems, existen diferencias entre las percepciones que tienen los padres y las que tienen los niños. El hecho de establecer que existen diferencias perceptuales es fundamental en esta investigación, porque para trabajar en un plan de desarrollo de habilidades sociales de manera eficiente, es necesario un entendimiento común sobre el nivel actual del manejo de dichas habilidades.

El análisis estadístico de contraste de medias permitió identificar en cuantos de los ítems la percepción de manejo correcto de las habilidades sociales era mayor por parte de los padres, que por parte de los niños. En el 52% de los ítems no sólo se reflejan diferencias entre las medias, también se refleja que la percepción que tienen los padres de las destrezas sociales de sus hijos, es mejor en comparación a las evaluaciones que realizan los niños de sus propias destrezas.

Basándonos en el análisis ANOVA se midió el nivel de relación entre las variables socio-demográficas de los padres y/o tutores y la percepción de estos sobre el manejo de las habilidades sociales de los niños. Debido a que la sub-hipótesis que medía el nivel de dependencia entre el grado académico del padre y la manera en que estos perciben el manejo de las destrezas sociales de sus hijos, no se contrastó positivamente, no se pudo establecer que las características socio-demográficas de los padres son independientes a la manera en que estos perciben el manejo de las destrezas sociales de sus hijos. No obstante, debemos aclarar que solamente el 15% de los cuestionarios fue contestado por los únicamente por los padres. Las variables socio-demográficas analizadas fueron nivel de ingreso y preparación académica tanto del padre como de la madre.



De igual forma y utilizando el análisis ANOVA, quedó establecido que la percepción que tienen los niños/as sobre el manejo de sus habilidades sociales, es independiente a las características socio-demográficas de éstos. Las variables socio-demográficas analizadas fueron, edad, sexo y grado académico que cursaban. En cada uno de los análisis los resultados de las pruebas de contraste, no reflejaron diferencias estadísticamente significativas como para establecer diferencias de acuerdo a las características socio-demográficas de los niños.

Como hipótesis final planteamos que el lugar donde estudian los niños/as, entiéndase sistemas públicos o privados de enseñanza no determina la manera en que los padres y/tutores evalúan las destrezas sociales de sus hijos. Se realizó la *Prueba t* bajo el análisis ANOVA entre cada una de las variables y lugar donde estudia su hijo/a, según se establece en la hipótesis. Los resultados de la *Prueba t* para establecer igualdad de medias reflejaron que en el 73% de los casos, no existe evidencia suficiente para establecer que las medias son iguales, en función al lugar donde estudian los niños.

El análisis factorial fue utilizado esencialmente como herramienta confirmatoria de los análisis previamente realizados para la contrastación de las hipótesis, aunque también se consideró lo que es su propósito fundamental, la reducción y el resumen de los datos. De este análisis se obtienen unas dimensiones subyacentes que cuando son analizadas, describen los datos con un número de conceptos mucho más reducido, que las variables individuales originales, lo que permite una comprensión más fácil. El análisis factorial realizado a los padres, reflejó la existencia de nueve (9) factores que explicaron el 72.82% de la variabilidad. De otra parte, análisis factorial realizado a los niños reflejó la existencia de diez (10) factores, no obstante, para simplificar aún más el análisis tomamos en consideración los primeros ocho (8) factores que explicaron el 67.88% de la variabilidad.

Finalmente, se realizó un análisis de conglomerados (*cluster*), para ambas muestras y en el caso de los padres se identificaron a partir del dendograma claramente tres conglomerados. Un grupo que es altamente crítico con la valoración de las destrezas sociales, un segundo grupo intermedio y el tercer grupo que es sumamente laxo en la valoración de las destrezas de sus hijos. En el análisis K- medias al igual que en el Análisis Discriminante se reflejaron dos



grupos. Es decir, existe un grupo que no reconoce grandes problemas en sus hijos sobre el manejo de sus destrezas sociales y otro grupo que sí lo reconoce.

En el caso de los niños, a partir del dendograma se identifican cuatro conglomerados. En el análisis K- medias al igual que en el Análisis Discriminante se reflejaron tres grupos. Un grupo que es altamente crítico con la valoración de sus destrezas sobre las habilidades sociales, un segundo grupo intermedio cercano al valor de la media y el tercer grupo que es sumamente laxo en la valoración de las destrezas.

Todas las pruebas de validación certificaron como propio el análisis discriminante. En el caso de los padres y/o tutores, el 100% de los casos fueron correctamente clasificados. De esta forma, quedó demostrada la existencia de dos conglomerados que se diferencian entre sí y que se comportan de forma distinta ante las distintas variables. Por su parte en el caso de los niños/as, el 98% de los casos fueron correctamente clasificados, quedando evidenciada la existencia de tres conglomerados.

Como secuela de la investigación reconocemos la necesidad de realizar investigaciones con la misma finalidad que sirvan para dar confiabilidad a nuestros resultados. De igual manera, investigar si los resultados son generalizables para otros países o sencillamente tienen aplicabilidad específica. Para esto es necesario realizar trabajos de campo en varios países y poder comparar los resultados. De esta forma, se podría evaluar si existe algún efecto intercultural, individual y situacional, entre otros y en qué medida cada uno de ellos afecta las percepciones tanto de los niños como de los padres.



SUMMARY

This thesis pretend to create awareness of the particularities and realities of gifted children, have been properly identified or not, emphasizing in the management that they have about their social skills. We analyzed the perceptual differences on the management of social skills by gifted children, as opposed to the perception of their parents and / or guardians, about such management. The main purpose is to analyze whether these perceptual differences affect how the children manage and develop their social skills. Similarly, we analyzed the management of social skills of gifted children within the social and academic environment. Finally, we pretend to stablish the foundations for the development of an intervention plan, that seeks to improve the social skills of children with high capacities.

We present a composite theoretical framework of four chapters. The first chapter exposed the definition of giftedness, and the characteristics of these children in the social area. Certain problems that may occur in this area of development is also delimited. The second chapter focuses on the importance of family and parents, in the harmonious development of the child with high capacities, highlighting the advantages that they participate in the developing process of social skills of their children. The third chapter discusses perception theory. The rest of the work pretend to achieve the objectives and the hypotheses that give the fundamentals of this research, through the implementation of testing and statistical analysis for such purposes.

A key element in this research focused on the theory of perception. We recognize the effect of perception on both, the parents and the children about socialization skills and social skills that these children possess. This research offers an interesting information about how children perceive in their social skills, as opposed to how their parents perceive.

Similarly, we need to create awareness and professionalize the academy and the family to deal with these children community, recognizing the social skills as one of the main areas in human development. We aim to provide new tools for parents and teachers, to enhance theirs ability for deal both at school and at home.

There are a lot of investigations properly cited in our thesis aimed to establish the differences in the management of social skills and within these, emotional skills by gifted children, as



opposed to non-gifted children. Some research reflect better management of social skills by gifted children, as well as others research establish equal or worse handling of social skills. Some researchers state that gifted children broadly reflect problems or deficiencies in the management of social and emotional skills, compared to non-gifted children. However, the consensus among all these investigations do not makes clear, if the diagnosis of giftedness determines the handling of social skills. We understood that another investigation in the same direction, just add another job to support one of the two points of view. For that reason, we focused our research on the perception of the management of these skills.

The general objectives of this thesis, presented below, are designed in accordance with the hypothesis.

1. Analyze the childrens reviews of perception about managing their social skills.
2. Analyze the parents or guardians reviews of perception about managing social skills of their children.
3. Determine if there are differences in the valuations of perception between parents and children.
4. Prove if the valuations of perception of what is a correct handling of social skills, is greater among parents than children.
5. Measure the effect of socio-demographic variables of children on how they perceive the management of their social skills.
6. Measure the effect of socio-demographic variables of parents on how they perceive the management of the social skills of their childrens.
7. Conduct a reduction and data abstraction, using factor analysis.
8. Establish the existence of mutually exclusive groups based on similarities between objects, using cluster analysis.

RESULTS

Based in the scale used in the questionnaires, that allowed classifying each of the skills from excellent to dreadful, it was possible to measure the perception of valuation by both, children and their parents and / or guardians, for each of the skills tested. The ANOVA analysis (Student's t test) showed that in 73% of the items, reflect differences between the perceptions of parents and those with children. The fact that establish there are perceptual differences is



crucial in this investigation, because a common understanding of the current level of handling those skills, is necessary to work on a plan to develop social skills efficiently.

Statistical analysis of mean contrast, identified in how many of the items the perception of proper management of social skills was higher by parents, compare with the perception by the children. In 52% of the items not only differences between means were reflected, also reflected the perception that parents have about the social skills of their children is greater, compared to assessments made by children about their own skills.

Based on the ANOVA analysis, we measured the level of relationship between socio-demographic variables of parents and / or guardians and the perception that they have, on the management of social skills of their children. Because the sub-hypotheses that measured the level of dependence between the academic degree of the father and how they perceive the management of social skills of their children, not contrasted positively, it could not be established that the socio- demographic characteristics of the parents are independent of how they perceive the management of social skills of their children. However, we must clarify that only 15% of the questionnaires were filled out by fathers. The socio-demographic variables analyzed were, income level and academic preparation for both, father and mother.

Similarly, using the ANOVA analysis, it was established that the perception of children on the management of their social skills, is independent of their sociodemographic characteristics. The socio-demographic variables were age, sex and academic level. In each contrast analysis the results do not reflect differences statistically significant, to establish differences according to socio-demographic characteristics of children.

As a final hypotheses, we propose that the educational system where children study, understood public and private education systems, not determine how parents / guardians evaluate the social skills of their children. T-test was performed under the ANOVA analysis, between each of the variables and where the children studies, as stated in the hypothesis. The results of the T-test for equality of means, reflected that there is insufficient evidence in 73% of cases, to establish that the means are equal, according to the place where children study.

Factor analysis was used primarily as a confirmatory tool for previous analysis related to the verification of the hypothesis, it was also considered as their fundamental purpose, data



reduction and abstraction. From this analysis a few underlying dimensions were obtained. This alternative describe the data with a much smaller number of concepts (factors), that the original individual variables, allowing an easier understanding. The factor analysis for parents, reflected the existence of nine (9) factors that accounted for 72.82% of the variability. Furthermore, factor analysis for the children reflected the existence of ten (10) factors, however, in order to simplify the analysis we consider the first eight (8) factors that accounted for 67.88% of the variability.

Finally, a cluster analysis (cluster) was performed for both samples. Specifically, in the parents sample were identified clearly three clusters from the dendrogram. One group that is highly critical of their social skills, a second one that is moderated in their evaluations and the third group is extremely lax in assessing the skills of their children. K-mean analysis reflected two groups, as discriminant analysis. One group that does not recognize major problems in their children about managing their social skills and another group that recognize it.

In the case of children, four clusters were identified from the dendrogram. The K-mean analysis and the discriminant analysis reflect three groups. One group that is highly critical assessment of their skills on social skills, a second one close to the average perception and the third group is extremely lax in assessing skills.

All validation tests, certified as valid the discriminant analysis. For parents and / or guardians, 100% of the cases were correctly classified. In this way, the analysis demonstrated the existence of two clusters that differ from each other and behave differently to different variables. Meanwhile in the case of children, 98% of the cases were correctly classified, being evidenced the existence of three clusters.

As a results of these investigation, we recognize the need of more research with the same focus, that confirm our results. Similarly, investigate if those results could be generalizable to other countries or simply they have specific applicability. For this, is necessary conduct a research in several countries to compare the results. We propose analyze if any intercultural, individual and situational effect, among others factors, affects the perceptions of both children and parents, and measuring the intensity of each factor.



INTRODUCCIÓN

Esta Tesis tiene como finalidad el concienciar sobre las particularidades y realidades de los niños superdotados, hayan sido debidamente identificados o no, enfatizando en el manejo que estos tienen de las habilidades sociales. Se analizan las diferencias perceptuales que existen sobre el manejo de las habilidades sociales por parte de los niños superdotados, en contraposición a la percepción de dicho manejo, por parte de sus respectivas familias. De igual manera, se analiza el manejo de las habilidades sociales de los niños dentro del entorno social y académico. Finalmente, se pretende sentar las bases para el desarrollo de un plan de intervención, que procure el mejoramiento de las habilidades sociales de los niños con altas capacidades.

Inicialmente exponemos un marco teórico compuesto de cuatro capítulos. En el primer capítulo, se expone la definición de altas capacidades, así como las características de los niños superdotados en el área social. El segundo capítulo se enfoca en la importancia de la familia y de los padres en el desarrollo armónico del niño con altas capacidades, resaltando las ventajas de que sean ellos, quienes trabajen las habilidades sociales con sus hijos.

En el tercer capítulo se expone la teoría de la percepción, con un enfoque conductual, toda vez que en esta investigación se mide la percepción en el desempeño de los niños respecto sus habilidades sociales, en contraposición a la percepción que tienen los padres y/o tutores sobre el desempeño de sus hijos en el manejo de dichas habilidades. Por tal razón, el planteamiento de nuestras hipótesis tiene como base la Teoría de la Percepción. Para entender el proceso de percepción debemos ser conscientes de los insumos a los que cada cual nos enfrentamos, la capacidad de selectividad, la atención que le prestamos a estos, la forma en que procesamos la información y la interpretación que le damos, de acuerdo a las particularidades de cada cual, las situaciones, las emociones, el conocimientos y el aprendizaje, entre otras.

En el cuarto capítulo, se enfoca en la importancia de la inteligencia social y la definición del desarrollo social, teniendo como meta específica el entendimiento de lo que son las habilidades sociales. También se delimitan ciertas problemáticas que estos pueden presentar en esta área de desarrollo.



Es necesaria una sincronía perceptual entre padres y niños sobre el desempeño en el manejo de las habilidades sociales, porque de no ser así, se puede afectar la eficiencia de cualquier plan de modificación de habilidades sociales. En tal caso, los padres pondrían énfasis en modificar conductas que los niños entienden manejan apropiadamente, o de otro lado, no procurar la modificación de conductas donde sí es necesario.

La segunda parte de la tesis está dirigida a contrastar las hipótesis que dan base a esta investigación, a través de la implantación de pruebas y análisis estadísticos para tales propósitos. En la sección final, se detallan los resultados de los análisis estadísticos realizados a los datos generados, entre los que realizamos análisis univariados, bivariados y multivariados, que van desde análisis de frecuencias y ANOVA, hasta análisis factoriales y de conglomerados, entre otros. Dichos análisis midieron la percepción sobre el manejo de las habilidades sociales de niños superdotados en familias puertorriqueñas. Finalmente, se presentan las conclusiones del estudio y las propuestas para futuras investigaciones.

Podemos aseverar que toda sociedad consciente promueve el aprendizaje académico de los niños y esto nos lleva a una sociedad con mayor conocimiento. No obstante, nos preocupa aun más el aprendizaje de las habilidades sociales, lo que nos llevará a una sociedad con mayor humanismo. Somos conscientes de que esto debe ser así, tanto para los niños superdotados, como para la población estudiantil promedio. Sin embargo, nuestra investigación se enfoca en los niños superdotados y en sus particularidades.

La identificación y el poder proveerle a los niños superdotados una educación apropiada ha sido uno de los grandes retos de los educadores durante muchos años (Inan, H., Bayindir, N. y Demir, S. 2009). La diversidad en la metodología educativa es necesaria para toda la población escolar, en especial para niños identificados como superdotados. Sin embargo, la mayoría de los programas educativos promueven la uniformidad en el contenido y en el ritmo del aprendizaje. Históricamente se ha observado que los menores con alta capacidad intelectual constituyen uno de los grupos que más se ha afectado negativamente por ésta situación, debido a que ven limitadas sus capacidades de desarrollo por un sistema diseñado para atender a la población estudiantil promedio. Los ambientes educativos no están diseñados ni adecuados para atender a estudiantes de altas capacidades, sino que están diseñados esencialmente para atender estudiantes promedios (Soriano, E. 2008).



La educación de las personas superdotadas es un tema complejo que genera un gran debate social. No obstante, es esa misma sociedad la que consigue que a estos sujetos no se les reconozca, incluso que sean sus propias familias y su entorno los les traten por debajo de sus posibilidades para que no se destaquen, o como dicen Acereda y Sastre (1998), “En nuestra sociedad, las personas que tienen potencialidades para actuar como superdotados pueden pasar toda su vida sin ser identificados”. Algunas veces los superdotados no son reconocidos como tales, porque sus familiares y personas altamente relacionados, simplemente no son capaces de reconocer dichas capacidades, o sencillamente no valoran sus habilidades. Esta falta de reconocimiento, no permite que se les ofrezcan el entrenamiento preciso para desarrollar al máximo sus capacidades y aprovechar así las oportunidades de desarrollo. De otra parte, en el entorno académico, cuando los maestros perciben problemas de aprendizaje o de comportamiento en los niños, reducen su disposición para referir a estos estudiantes a programas de superdotados (Bianco y Leech 2010).

Al comienzo de cada curso escolar son miles los niños que acuden a las escuelas públicas y privadas en Puerto Rico. Juntos representan una increíble reserva de potencial humano para el futuro de Puerto Rico y de igual forma para cada uno de los respectivos países. La capacidad creativa y productiva de cada uno de ellos, se encuentra oculta dentro de sí, a la espera de ser desarrolladas mediante sistemas educativos individualizados o al menos manejados en subgrupos. Eventualmente, tanto los más como los menos aptos, asumirán su responsabilidad, aunque lamentablemente nuestros sistemas educativos no estén diseñados para llevarlos al máximo de su potencialidad.

Todo sistema educativo debe enfocarse en el desarrollo de un ser humano completo, comenzando con la identificación de sus capacidades y promoviendo el pleno desarrollo de su potencial. Estas metas son la razón de ser de la educación, para todos nuestros niños y jóvenes, incluyendo niños y jóvenes promedio, superdotados, excepcionales, con algún tipo de impedimento, de escuela elemental, superior y de nivel universitario. Dejando claramente establecido que todos los niños son importantes para el futuro de cualquier país, enfocaremos nuestro esfuerzo investigativo en examinar y analizar las necesidades educativas y académicas de los niños identificados como superdotados, para de esta manera planificar el diseño y desarrollo de planes y estrategias de intervención que procuren el desarrollo y mejoramiento de sus capacidades, fortaleciendo una de las inteligencias a través de las habilidades sociales.



Partiendo del hecho innegable de que cada ser humano aprende de forma distinta, ningún sistema educativo debe atender a toda su matrícula escolar de la misma forma. Por tal razón, existen distintos modelos y técnicas de aprendizaje como: el condicionamiento clásico, el condicionamiento operante, el aprendizaje por observación, técnicas de modificación de conducta (Feldman, 2012; Myers, 2006; Palladino, 2004; Sanz de Acedo, 2012.) teorías del proceso dual, modelos cognitivos del aprendizaje (Lilienfeld, Jay Lynn, Namy y Woolf 2011) y aprendizaje social (Palladino, 2004 ; Sanz de Acedo, 2012;).

Según Bruce-Davis y Chancey (2012), la desconexión entre los niños superdotados y el currículo escolar, así como actitudes negativas hacia las escuelas, afectan sus niveles de rendimiento. Por tal razón, debemos procurar dicha conexión a través de programas académicos adecuados que tomen en consideración las realidades de esta población estudiantil.

Los sistemas educativos se enfrentan a mayores retos en una educación inclusiva, al educar a los superdotados o talentosos puesto que el potencial para alcanzar grandes metas es mayor. En adición, un sinnúmero de investigaciones y estudios han demostrado que este grupo de niños puede reflejar deficiencias en el manejo de las habilidades sociales, realidad que afecta negativamente el desarrollo de su potencial. Entre estos podemos citar a: Alencar, 2008; Dabrowski, 1972; Hollingworth, 1942; Janos y Robinson, 1985; Roedel, 1984 y Tannenbaun, 1983.

Estudiosos del tema de la educación de talentosos o superdotados, coinciden en que en su justa perspectiva, se trata de una extensión de la doctrina de las diferencias individuales. En última instancia, no se trata de los superdotados, sino de cómo cada individuo dentro de ese grupo, tiene que alcanzar sus metas personales, así como conocerse y desarrollar su yo, para poder exponer su potencial al máximo. Sólo cuando los programas educativos sean verdaderamente inclusivos y logren adaptarse a las necesidades de cada individuo y a las diferencias entre éstos, se convertirán en una herramienta útil para la auto-realización de cada educando y entonces estaremos en el camino correcto. Cuando los programas educativos logren liberar y provocar el nacimiento y el desarrollo pleno de las aspiraciones, logren además desarrollar al máximo todo el potencial de los individuos y promuevan las tareas creativas en cada estudiante, entonces se habrá hecho un esfuerzo genuino por individualizar la educación y acercar a cada individuo aun más a su desarrollo pleno y democrático.



El problema básico con los niños superdotados es que usualmente ocurre un desfase entre su desarrollo intelectual y su desarrollo emocional. A pesar de poseer una capacidad intelectual, superior a la media, emocionalmente siguen siendo unos niños, por lo que es apremiante y necesaria la ayuda pertinente tanto para ellos, como para las personas que los atienden. Tanto los miembros de la comunidad escolar como los padres, deben entender porqué estos niños son diferentes, porqué deben aceptarse y ser aceptados, de manera que se pueda desarrollar todo su potencial. El desarrollo social es una parte vital en el desarrollo integral de cualquier ser humano y aunque en las últimas décadas se le ha prestado mayor atención a las habilidades sociales, todavía existen educadores y docentes que no lo consideran parte fundamental en la formación de la niñez.

Las dificultades más apremiantes de esta población estudiantil se pueden clasificar en dos tipos: las educativas y las socio-emocionales. Estos menores con frecuencia presentan problemas: conductuales, de deserción escolar y condiciones secundarias asociadas a la incapacidad para ajustarse a una realidad que los discrimina y los limita en su desarrollo. En la mayoría de los casos son sus familiares la única fuente de apoyo y comprensión. Por eso, es importante que las organizaciones de padres, entre otros, velen por los derechos y necesidades de esta población. Podemos afirmar que los pueblos que no protegen sus futuras generaciones, están condenados al subdesarrollo y a la mediocridad.

En nuestro sistema educativo se ha enfatizado bastante en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños de educación especial, entiéndase niños con problemas de aprendizaje. No obstante, no se les ha dado la misma importancia a los niños con altas capacidades. Debido a la heterogeneidad de esta población, no podemos afirmar que todos necesiten de un refuerzo en el área social. Sin embargo, existen algunos casos en los que es visiblemente y constatablemente necesario.

Para lograr un pleno desarrollo del niño con altas capacidades es necesario trabajar en todas las áreas, específicamente en aquellas áreas de oportunidad de mejoramiento. Esto naturalmente requerirá de un trabajo en equipo, por lo que se requiere de una integración entre las partes concernidas entiéndase; sistema educativo, profesionales de apoyo, padres, niños y comunidad en general. Los padres, como primer agente educativo, son los educadores con el mayor nivel de conocimiento sobre el niño. Por lo tanto, son los indicados para identificar y desarrollar las habilidades necesarias en el área social.



Además, este trabajo se enfoca en la necesidad de profesionalizar la educación académica y familiar para con estos niños, reconociendo a las habilidades sociales como una de las áreas de desarrollo más importante en los seres humanos. Finalmente, pretendemos brindar a los padres y maestros nuevas herramientas para que puedan trabajar con éstas, tanto desde el hogar como desde la escuela.

De acuerdo a la Asociación de Padres de Niños Dotados de Puerto Rico, y tras una serie de investigaciones, estadísticamente se determinó que para el área de Latinoamérica y el Caribe los individuos dotados componen entre 2% a 2.4% de la población. Partiendo del dato de que el Departamento de Educación de Puerto Rico tiene actualmente una matrícula aproximada a 450,000 niños, y aplicando la misma proporción, estaríamos hablando de aproximadamente entre unos 9,000 a 10,800 niños sin identificar como superdotados y obviamente sin atender adecuadamente. Si adicionamos el total de niños en el sector de la educación privada, que se estima en unos 400,000, estaríamos hablando de aproximadamente 20,000 estudiantes sin recibir una educación de acuerdo a sus necesidades.

Aunque recientemente el Departamento de Educación de Puerto Rico cuenta con estos nuevos mecanismos de Ley, aún no existen programas académicos en Puerto Rico específicamente diseñados para esta población, ni se cuenta con una infraestructura adecuada que permita su máximo desarrollo. De otro lado, el personal académico entiéndase la mayoría de los maestros y profesionales de apoyo, no están debidamente capacitados, ni certificados para atender a este tipo de estudiante.

El hecho de no encontrar alternativas educativas viables en las escuelas de Puerto Rico ha provocado que muchas familias hayan considerado o estén considerando salir de Puerto Rico. Según Rivera (2012), en un estudio realizado por la Asociación de Padres de Niños Dotados de Puerto Rico, un 45% de familias con estudiantes dotados han considerado salir del país. Esto crea otro gran problema social, ya muchos de nuestros estudiantes con altas capacidades dejarían el país buscando nuevas alternativas. Muchos se preocupan por la fuga de cerebros profesionales, pero esta fuga, lamentablemente, se está dando en edad temprana (Rivera, 2012).

En Puerto Rico el problema es aún mayor por la falta de estudios e investigaciones que arrojen luz, para atender adecuadamente a esta población. La ausencia de ayuda es de tal



magnitud, que hace imperativo el que se establezca legislación dirigida a ayudar a estos niños. Esto queda evidenciado cuando el Departamento de Educación no cuenta con sistemas válidos de identificación y ayuda para estos niños, ni con programas de ayuda y orientación tanto para los padres como para los maestros. El desconocimiento sobre la realidad de estos niños es tal, que en la Ley 149 del año 1990 (Ley Orgánica del Departamento de Educación de Puerto Rico) sólo se les menciona como estudiantes de alto rendimiento académico, denotando así cierto discrimen hacia otros tipos de inteligencias.

Hemos podido constatar que en Europa, España, Asia, Estados Unidos, así como en otros países de Latinoamérica, se han hecho innumerables investigaciones y estudios de necesidades de esta población, dando paso al establecimiento de programas con relativo éxito. No obstante, la población tanto de superdotados como de talentosos, aún carece de la atención necesaria para poder desarrollar todo su potencial.

Cualquier alternativa que se pueda presentar para lidiar con esta situación tiene que estar enmarcada en un contexto legal. Por tal razón, haremos un relato del contexto legal que cobija los sistemas educativos en Puerto Rico y en España. La realidad socioeconómica de Puerto Rico está para bien o para mal, atada directamente al Gobierno de los Estados Unidos de Norteamérica (EEUU). Esto implica que legislaciones del campo federal en los EEUU, aplican directamente en Puerto Rico, mediante lo que se conoce legalmente como campos ocupados. El área educativa no está exenta de esa realidad. Para los años 1950 y 1960 el Gobierno de los Estados Unidos comenzó a poner énfasis en la identificación y educación de niños superdotados, como respuesta al liderato ruso en la carrera espacial y en otras ramas de la ciencia e ingeniería. Posteriormente, a raíz del final de la guerra fría, el interés gubernamental sobre estos asuntos decayó.

Para el 1994 se aprueba la Ley Jacobs K. Javits Gifted and Talented Education, que establece que el desarrollo de la nación norteamericana depende a su vez de que sus niños y estudiantes puedan aprender a niveles superiores, que desarrollen sus talentos y alcancen su máximo potencial. Este planteamiento puede aplicarse perfectamente a cualquier otro país o sociedad. Asimismo, se señala en la legislación federal norteamericana, que las escuelas fallan en retar



al educando, para que utilicen sus capacidades y sus talentos de manera que puedan alcanzar su máximo potencial.

La Constitución de Puerto Rico en el 1952, consignó en el Artículo II, Sección 5, el derecho de toda persona a una educación que propenda al pleno desarrollo de su personalidad y al fortalecimiento del respeto de los derechos del hombre y de las libertades fundamentales. Tan importante es la educación para un Pueblo, que la Constitución le impuso al Gobierno el deber de proveer a nuestros niños y jóvenes un sistema de educación libre y no sectario, con enseñanza gratuita en la escuela primaria y secundaria, y hasta donde las facilidades del Estado lo permitan.

El Sistema Educativo de Puerto Rico se rige por la “Ley Orgánica del Departamento de Educación” (Ley Núm. 149, de 1999), la cual establece en el Artículo 3.02 según enmendada, que: la escuela organizará sus ofrecimientos partiendo de la idea de que cada estudiante es una persona con necesidades, aspiraciones y aptitudes singulares. En correspondencia con ello, la escuela impartirá cursos para estudiantes de alto rendimiento académico o con habilidades especiales. No obstante, es una realidad que las referencias a este segmento estudiantil han dejado fuera a los estudiantes dotados y como consecuencia éstos no están siendo adecuadamente servidos. Lamentablemente, esta ley no se está aplicando efectivamente en nuestras escuelas o simplemente no se perciben los resultados.

Es por esto que se crea la Ley Núm. 159 del 6 de agosto año 2012, conocida como la ley de Estudiantes Dotados, adscrito al Departamento de Educación. , propone que la escuela cuente con alternativas de aceleración y servicios educativos dirigidos a atender las necesidades de la población de estudiantes dotados; establecer programas de educación continua para el personal docente y no docente del Departamento. Además, brindara adiestramiento a los maestros para que estos puedan identificar asertivamente a los estudiantes dotados de conformidad con los parámetros del Departamento de Educación. Disponer para la creación de un registro de estudiantes dotados dentro del sistema de educación pública; definir el concepto de "estudiante dotado"; asignar fondos iniciales para la debida implantación de esta Ley; y para otros fines relacionados. Estas buscan proteger los derechos a la educación del estudiante dotado dentro del sistema público de educación. El obtener un cociente de inteligencia igual o mayor a 130 ($CI \geq 130$) también fue considerado en la nueva definición.



La definición de ‘estudiante dotado’ en la nueva ley lee como sigue: El niño o joven con un cociente intelectual igual o mayor de 130, que posee una capacidad social y cognitiva excepcional, por encima de su edad cronológica y superior a la de otros de su misma edad, experiencia o ambiente, y que exhibe y demuestra, mediante evaluaciones psicológicas y educativas realizadas por profesionales certificados por el Estado, alta capacidad intelectual, creativa, artística o de liderazgo, o en una o más áreas académicas específicas.

Además de este mandato de ley, como Política Pública para atender los estudiantes dotados el Departamento de Educación crea la Carta Circular # 7- 2014- 2015 donde se establecen los fundamentos que guiarán la organización de los servicios educativos que se ofrecerán a esta población, a partir del prekindergarten hasta el duodécimo grado. Es responsabilidad de la escuela ayudar a sus alumnos a, entre otras cosas, despertar sus talentos y encauzarlos hasta su plena realización y desarrollar destrezas para llegar a un conocimiento que se multiplica y cambia aceleradamente.

Según la Dra. P. Domínguez, en el caso particular de España aunque existe legislación a nivel nacional desde 1995 respecto a los niños superdotados, es decir hace 16 años, aún hoy se desconoce o hay reticencia a cumplir leyes de atención a sujetos con altas capacidades, es decir se niega unos derechos a un determinado grupo de población, pensando que no necesitan ningún tipo de apoyo educativo.

En España existen transferencias educativas a todas las Comunidades excepto a las ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla desde finales del siglo XX y principios del XXI, pese a ello un aspecto a resaltar es que algunas de las comunidades autónomas no tienen legislación específica al respecto. Otras Comunidades Autónomas si han desarrollado su legislación apoyándose la mayoría de las veces en la legislación nacional. Esto hace necesario conocer las distintas legislaciones tanto a nivel nacional como autonómico sobre la respuesta en la atención a los sujetos superdotados. Además de ser base de actuación en estos textos legales podemos observar y analizar por cuales medidas se decantan los legisladores y como han ido evolucionando las leyes para favorecer la integración de los alumnos con sobredotación. Es por eso que presentamos la legislación en orden cronológico ya que puede favorecer la toma de conciencia y la valoración de la evolución de la respuesta educativa desde la legislación.



Observamos que entre las medidas de flexibilización y adaptaciones curriculares, de los que la escuela ha ensayado varios modelos genéricos de educación: aceleración, enriquecimiento y agrupamiento por capacidad hay, además, modelos mixtos que son los más empleados. En general la legislación deja las puertas más o menos abiertas para desarrollar cualquiera de ellos. La legislación no se decanta por ningún modelo concreto de intervención, lo que permite al profesional de la educación intervenir desde el rigor y el conocimiento personal de cada alumno.

Presentamos a continuación la legislación y normativa gubernamental y por autonomías en España. En la legislación española referida a necesidades educativas especiales ligadas a situaciones personales de sobredotación intelectual encontramos la siguiente:

Real Decreto 696/1995, del 28 de Abril 1995 (B.O.E. 2 de Junio 1995) *donde se ordena la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales apoyándose en la Constitución Española de 1978 (artículo 49), en la Ley 13 / 1982, en el Real Decreto 334/1985 y por supuesto en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LODE) 1/1990.* Este Real Decreto

Este Decreto regula los aspectos relativos a la ordenación, planificación de recursos y la organización de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, cuyo origen puede atribuirse fundamentalmente a la historia educativa y escolar de los alumnos, a condiciones personales de sobredotación o a condiciones igualmente personales de discapacidad sensorial motora o psíquica.

Esta matización de temporales o permanentes es importante, ya que algunos profesionales de la educación pueden sentir algún temor en el momento de pronunciarse sobre un diagnóstico de sobredotación, por si esta no fuera lo suficientemente estable. Y esto es algo que se señala en la más reciente LOE que expresa:

“El Gobierno, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, establecerá las normas para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad”

- **Orden 14 de Febrero 1996.** Esta orden *concreta algunos aspectos referidos a la escolarización y al proceso de evaluación del alumno con necesidades educativas especiales*



que cursan determinadas materias con adaptaciones curriculares. (B.O.E. 23 de Febrero 1996)

- **Resolución de 12 de abril de 1996**, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regulan los programas de diversificación curricular en la etapa de educación secundaria obligatoria. (BOE núm. 107 de 3 de mayo de 1996)

- **Orden Ministerial de 24 de abril de 1996**, la que se *regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar, con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.* Tiene un carácter de norma básica y regula los procedimientos de solicitud y de acreditación administrativa en el expediente académico (BOE núm. 107 de 3 de Mayo 1996)

- **Resolución de 29 de abril de 1996**, de la Secretaría de Estado de Educación, *por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual.* (BOE núm. 119, de 16 de mayo de 1996)

- **Resolución del 20 de Marzo de 1997.** *Se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones especiales de sobredotación intelectual.*" (B.O.E. 4 de Abril 1997)

- **Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación**, la cual establece, en su preámbulo, que uno de sus objetivos esenciales es conseguir el mayor poder cualificador del sistema educativo junto a la integración en éste del máximo número posible de alumnos, que el sistema educativo debe procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos; asimismo, a través de esta Ley, se establece un marco general que permita a las Administraciones educativas garantizar una adecuada respuesta educativa a las circunstancias y necesidades que concurren en los alumnos superdotados intelectualmente.



- **Real Decreto 943/2003**, de 18 julio, por el que se regula las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente. (BOE 31-07-2003).

- La actual **ley Educativa** vigente en España la **Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación**, establece en su *Sección Segunda* que los “Alumnos/as que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar”

En el caso de legislación por autonomías, incluimos por orden cronológico las normativas legales de cada comunidad autónoma que afectan a la Educación y Atención de los alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales. En la información que se muestra a continuación encontraremos la localización completa (Comunidad, fecha y boletín autonómico).

A partir de este punto mencionaremos los documentos oficiales de las diferentes comunidades autónomas con las siglas que se detallan a continuación:

- **BOJA**: Boletín oficial de la Junta de Andalucía
- **BOA**: Boletín oficial de Aragón
- **BOC**: Boletín Oficial de Canarias
- **BOC**: Boletín Oficial de Cantabria
- **DOCM**: Documento Oficial de Castilla la Mancha
- **BOC y L**: Boletín Oficial de Castilla León
- **DOE**: Documento Oficial de Extremadura
- **DOG**: Documento Oficial de Galicia
- **BOCM**: Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid



- **BORM:** Boletín Oficial de la Región de Murcia
- **BON:** Boletín Oficial de Navarra
- **BOPV:** Boletín Oficial del País Vasco
- **DOGV:** Documento Oficial del Gobierno de Valencia

Vivimos momentos históricos que requieren que cada país utilice y desarrolle al máximo la capacidad de los individuos que les componen, así como aprovechar los talentos de cada componente social, si es que cada nación pretende prosperar. Esto sin perder de perspectiva el desarrollo pleno de estos estudiantes, como seres humanos. Igualmente, en Puerto Rico se requiere que tomemos acciones afirmativas encaminadas a lograr esta meta.



JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Desde edades tempranas los niños comienza a interactuar con el medio ambiente en los diferentes ámbitos que lo componen (familia, escuela, amigos, comunidad). El contexto en el que el niño es criado y educado, afecta a su competencia social en dos niveles: como fuente de modelado y de aprendizaje de habilidades sociales y como oportunidad para actualizar lo aprendido (Shechtman y Silektor, 2012). Esto implica que aunque podemos tomar prestado algún modelo de modificación y desarrollo de habilidades sociales, tendremos que ajustarlo a la realidad de cada individuo. Tras una búsqueda exhaustiva, no hemos encontrado un trabajo investigativo publicado, que alcance los niveles requeridos en artículos revisados por pares (peer review) que analice las necesidades particulares de la población de niños superdotados en Puerto Rico. Por tal razón, nos hemos dado a la tarea de realizar una investigación que aporte al entendimiento y desarrollo de las habilidades sociales de esta población.

Un niño que tiene oportunidades de aprender y desarrollar e interiorizar sus habilidades sociales, no sólo tendrá un mejor ajuste social sino que encontrará mayor satisfacción en las relaciones interpersonales y a la vez será capaz de generar relaciones sociales más enriquecedoras. Todas las habilidades necesarias para alcanzar un proceso de socialización adecuado, son susceptibles de ser aprendidas y/o reforzadas desde un programa de entrenamiento en habilidades sociales.

Después de haber estudiado y analizado el tema de inteligencia social, competencia social y habilidades sociales podemos definir habilidades sociales como: “el comportamiento manifestado por una persona en sus relaciones con los demás, a través del cual expresan sus sentimientos, actitudes, deseos y opiniones, pero de un modo adecuado a la situación y respetando al mismo tiempo el comportamiento de los demás” Teniendo en cuenta esto, consideramos que la mejor forma de trabajar las habilidades sociales es mediante un entrenamiento en conductas personales y sociales saludables, que permita la adquisición consciente de dichas habilidades y su generalización a todos los ámbitos en los que se desenvuelve el niño.

Existen un sinnúmero de investigaciones dirigidas a establecer las diferencias en el manejo de las habilidades sociales y dentro de estas las habilidades emocionales, por parte de los niños



superdotados y los niños promedios. No obstante, estas investigaciones no dejan meridianamente clara la relación entre la superdotación y el manejo de las habilidades sociales. Unas establecen que los niños superdotados reflejan en términos generales problemas o deficiencias en el manejo de las habilidades sociales y emocionales, en comparación con los niños promedios. Entre estos podemos citar a: Alencar, 2008; Dabrowski, 1972; Hollingworth, 1942; Janos y Robinson, 1985; Kim y Jeong, 2011; Roedel, 1984; Tannenbaun, 1983 y Yun, Chung, Jong, 2011.

De otro lado, investigadores como: Davis y Connell, 1985; Ferrando, 2006; Freeman, 2006; Freeman, 1985, 1991; Jones, 2013 ; Lopez, 2007; Lopez y Sortillo, 2009; Morawaska y Sanders, 2008; Palazuelo, Marugán, Caños, De Frutos y Quintero, 2010; Porter, 2005; Prieto y Ferrándiz, 2008; Shechtman y Silektor, 2012; Terman, 1925 y Zeidner y Shani, 2011 establecen en términos generales que los ajustes sociales de los niños superdotados no reflejan diferencias fundamentales con relación al manejo correcto de las habilidades sociales, en comparación con los niños no superdotados. En el caso específico de Shechtman y Silektor (2012), se refleja de su investigación que existen renglones dentro de las habilidades sociales, donde los superdotados salen tanto iguales, por debajo o por encima, comparado con los niños normales.

De hecho, Terman (1925) establece que los disturbios emocionales en los superdotados son menores a los de la población promedio, mientras que Davis y Connell (1985) y Porter (2005), establecen que alumnos con altas capacidades reflejan mejores puntuaciones en el manejo del estrés. Por su parte, Prieto y Ferrándiz (2008), establecen que los niños superdotados obtienen puntuaciones más altas en el manejo de la inteligencia emocional. De igual manera en la investigación de Valdez, Pérez Sánchez y Beltran (2010), se refleja que los adolescentes talentosos tienen una inteligencia emocional superior a los niños no talentosos a partir de la escala Bar-On. Hoogeveen, Van Hell y Verhoeven (2012), establecen que los superdotados son socialmente más competentes y Lupu, (2012) al igual Shechtman y Silektor (2012), establecen que los superdotados reflejan un mejor manejo de las habilidades sociales en contraposición a los niños promedios. En el caso de Jones (2013), aunque cita estudios donde los resultados son iguales, en su investigación se refleja un mejor dominio de las citadas habilidades por parte de los niños superdotados.



Con tal realidad, un nuevo estudio con este enfoque no proveerá más allá de una nueva investigación que confirme los resultados de uno u otro bando. Puede que exista o no diferencias entre niños superdotados o niños promedios con relación al manejo de las habilidades sociales, pero lo que podemos afirmar basado en nuestra experiencia laboral de más de veinte años, es que se requiere de un mejor manejo de las habilidades sociales por parte de los niños, independientemente de que sean identificados o no, como superdotados.

Nuestra preocupación y lo que justifica nuestra investigación es conocer la diferencia en la percepción sobre el manejo de las habilidades sociales que tienen los niños de sí y la que tienen sus padres. El desarrollo de las habilidades sociales y el éxito de un plan de desarrollo depende de un trabajo integral entre todas las partes involucradas entiéndase familia y escuela. Por tal razón, ningún plan de desarrollo de habilidades sociales tendrá éxito total si no existe uniformidad en las percepciones. Es necesario que se establezca un proceso de concienciación tanto a los padres como a los profesores sobre las dificultades y problemas especiales que los estudiantes de altas capacidades pueden estar enfrentando (Soriano 2008).

Para ello hay que crear un espacio idóneo en la familia y en la escuela, donde mostrar un modelo de conductas positivas, entendiendo por estas, las respuestas asertivas, así como desarrollar modelos de modificación de las conductas agresivas e inhibidas. Las respuestas ante estas situaciones concretas se llegan a adquirir con el entrenamiento a través de técnicas adecuadas. A partir de lo anteriormente expuesto, es importante que tanto los padres como los niños tengan percepciones similares sobre el manejo de cada una de las destrezas sociales, de manera que se pueda desarrollar e implantar un plan de modificación de conducta que funcione.



CAPÍTULO I:

CONCEPTOS DE SUPERDOTACIÓN



1. 1 DEFINICIÓN DE SUPERDOTACIÓN

Definir superdotación es algo complejo y muchas veces controvertible hasta el punto que no existe una definición universal. Superdotación puede significar cosas diferentes para gente diferente (Crepeau-Hobson y Bianco, 2010). Históricamente la superdotación ha estado afectada a los resultados de las pruebas de Cociente Intelectual, no obstante, en los últimos 30 años la concepción de superdotación se ha tornado más diversa y en la actualidad no hay una definición universalmente aceptada (Bruce- Davis y Chancey, 2012).

Lo que nos parece una buena definición de superdotación que es el resultado de una síntesis entre las Inteligencias Múltiples de Gardner y el Modelo Triádico de Renzulli, es la que presentan Diğlioğlu y Suveren (2013), quienes establecen que un superdotado es el que refleja un desempeño superior en una o más de las siguientes áreas: habilidades mentales generales, talentos específicos en ciertas áreas académicas, pensamiento creativo y productivo, destrezas en liderazgo, talento en artes y habilidades motoras.

El Departamento de Niños Escuelas y Familia del Reino Unido ha definido superdotación como: individuos que tienen una o más habilidades desarrolladas a un nivel significativamente superior a las demás personas de su edad o con el potencial de desarrollar esas capacidades (Jones, 2013). Esta definición concuerda con las definiciones de otras organizaciones en tres aspectos fundamentales:

1. Diversidad de áreas en las cuales la diversidad de talentos puede ser demostrada
2. Comparación con otros grupos
3. La necesidad de que los talentos sean desarrollados

El problema fundamental en los procesos investigativos teóricos o empíricos, está atado a la falta de consenso en las definiciones de los términos que se investigan. Esto en definitiva trae problemas de medición, lo cual puede ser la causa de las inconsistencias históricas de los resultados de las distintas investigaciones, relacionadas a la superdotación.

A lo largo de la historia de la humanidad se han ido proponiendo diferentes nombres o calificativos para designar a aquellos que sobresalían por uno u otro motivo, en uno u otro campo. En un momento histórico la superdotación se asoció a la posesión de un cociente intelectual muy elevado, superior a 140, siendo Terman el máximo representante de esta



corriente. Para Terman (1925), el superdotado era el sujeto con puntuación superior a 140, en el test de Stanford Binet, (Terman estandarizó el test de inteligencia Binet–Simon cuya primera edición apareció en 1905) lo que implicaba estar en una posición dentro del 2% superior a la puntuación de Cociente Intelectual (CI) de la población. Fue él quien comenzó con los primeros estudios longitudinales a gran escala sobre la naturaleza de los superdotados en California, Estados Unidos. Terman y su grupo de investigadores de la Universidad de Stanford (California), llegaron a tener una muestra muy amplia para su investigación compuesta por 1,500 niños superdotados.

A éstos se les denominó informalmente “termitas”, concepto utilizado en aquella época por los profesionales del mundo de la educación y de la psicología, para denominar a los superdotados. Fijaron el criterio de inteligencia para la identificación de los niños en un cociente intelectual de 140 según la escala de inteligencia Stanford- Binet. Su criterio de diagnóstico se regía estrictamente por la inteligencia psicométrica. De los aspectos más destacados de su investigación longitudinal fue el alto porcentaje de retención en la participación que mantuvieron, siendo esta de más de un 90% de la muestra inicial. Como conclusión significativa, Terman encuentra que este grupo de superdotados obtiene un rendimiento académico y profesional muy alto a lo largo de los años.

Dado que el término de superdotación es a menudo utilizado como sinónimo o confundido con otros como talentoso, precoz, prodigio o genio, es necesario aclarar estos términos. He aquí una definición de estos últimos según: Tennebaun, en Pérez Sánchez, Domínguez y Díaz (1998).

- **Talentoso:** es una persona que muestra una aptitud muy destacada en el campo académico para una materia determinada como puede ser las matemáticas; en el campo artístico como la música o en las relaciones humanas. Gagné (2008), define talentos como competencias sistemáticamente desarrolladas en al menos un área, que pone a la persona en el tope del 10% de sus pares, aun cuando estos también han estado expuestos al mismo entrenamiento durante el mismo tiempo. Para ser un talentoso es necesario tener una elevada inteligencia, según Erika Landau (1997), de un cociente intelectual mínimo de 120.



- **Precoz:** Es el caso de un niño o una niña que refleja un desarrollo temprano en una determinada área, como caminar a los 9 meses en vez de a los 12. La mayoría de los superdotados o superdotadas son precoces, principalmente a nivel de desarrollo psicomotor y del lenguaje. No obstante, no necesariamente cuanto más precoz es un niño más inteligente es. La mayoría de los casos de precocidad no acaban cristalizándose en superdotación o talento. Por lo que podría tratarse de un predictor poco fiable de excepcionalidad intelectual.
- **Prodigio:** Se refiere a una persona que realiza una actividad fuera de lo común para su edad. Obtiene un resultado que llama la atención y compite con los niveles de rendimiento de un adulto. Un ejemplo de esto es el de Mozart en su infancia.
- **Brillante:** Se ha utilizado como un término general que denomina un alto grado de inteligencia en comparación con los demás sujetos de su entorno. De esta forma, debería considerarse brillante al sujeto que muestra un mayor rendimiento académico y que es capaz de memorizar un mayor número de datos. Sin embargo, se debe ser cauteloso, pues este fenómeno intelectual es normalmente confundido con la superdotación.
- **Genio:** Este concepto ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Si en un principio se consideraba genio al sujeto que tenía un CI extraordinariamente elevado (superior a 180), hoy se considera genio a esa persona que, dentro de la superdotación y su compromiso con la tarea, logra una obra original que trasciende a todas las culturas. Cuanto más universal sea la contribución de su obra y más se difunda por diferentes culturas y épocas, mayor es el genio (Gardner, 1993)



En la siguiente tabla Winner (1996), nos proporciona unas pautas comparativas entre un niño brillante y uno superdotado.

Niños Brillantes	Niños Superdotados
<ul style="list-style-type: none"> • Saben las respuestas • Interesados • Prestan atención • Trabajan duro • Contestan las preguntas • Disfrutan con compañeros de la misma edad • Buenos para la memorización • Aprenden fácilmente • Escuchan bien • Autosatisfechos 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacen preguntas • Sumamente curiosos • Consiguen implicarse física y mentalmente en las tareas que son de su interés • A pesar de que no trabajan duro consiguen buenas puntuaciones en las pruebas • Preguntan las respuestas • Prefieren adultos o niños mayores que ellos • Buenos para prever y adivinar • Aburridos ya conocen las respuestas • Muestran fuertes opiniones y sentimientos • Enormemente auto-críticos y perfeccionistas

Tabla 1. Niños brillantes versus niños superdotados (Winner, 1996)

Mönks (2003), tratan los términos: dotado (gifted), altamente capaz (highly able) y talentoso (talented), como sinónimos. Por otro lado, definen superdotación como el potencial individual para el logro excepcional en uno o más dominios. Consideran que existen más de cien definiciones de superdotación (y de sus sinónimos), y las clasifican en cuatro grupos. Los dos primeros se refieren a constructos psicológicos basados en lo genético y en lo cognitivo; el tercero, enfocado sobre logro y realización; y un cuarto, centrado en lo medioambiental. Se debe tener presente que estos cuatro modelos no son excluyentes.



En el año 1971, la **Oficina de Educación del Gobierno de los Estados Unidos** en el "**Informe Marland**", definió a los niños superdotados como los alumnos capaces de reflejar una elevada ejecución en diversas áreas, incluyendo aquellos que demostraron alguna de las siguientes habilidades o aptitudes de forma individual o en combinación:

- Habilidad intelectual general.
- Aptitud académica específica.
- Pensamiento creativo o productivo.
- Habilidad de liderazgo.
- Aptitud visual y ejecución en arte.

Esta definición ha servido para llamar la atención sobre la amplia variedad de habilidades que están incluidas en la definición de superdotación.

La definición de superdotación varía a extremos dependiendo de las diferencias culturales, por lo tanto establecer una definición concreta es muy difícil. Por ejemplo en la investigación de Ford (2010), se refleja que el poco entendimiento cultural de las minorías que tienen los educadores en EEUU, es una de las razones para que haya una baja proporcionalidad de dichas minorías dentro de los grupos de niños superdotados. Visto desde otra perspectiva; si no comprendo tu realidad cultural no enmarcas en mi definición de superdotación. La diferencia de sexo es sensitiva a aspectos culturales hasta el punto de afectar tanto la identificación como los logros, de acuerdo al sexo aun en culturas parecidas como la de Estados Unidos e Inglaterra (Freeman, 2013). Según Freeman la diferencia real entre personas promedios y superdotados es el potencial, pero el verdadero reto de los superdotados es como las demás personas reaccionan a esas diferencias, situación que puede afectar su adultez.



1.2 MODELOS DE SUPERDOTACIÓN

Se han podido evidenciar grandes avances teóricos acerca del concepto superdotación durante los últimos años, incluyendo definiciones orientadas a lo innato o a lo genético, a los modelos cognitivos y a los modelos sistémicos. Para entender qué son las altas capacidades y que es superdotación es necesario acercarnos a los especialistas que han aportado definiciones consideradas como fiables. La problemática de la definición de las altas capacidades es que muchas personas han tratado de explicarlo para definir un grupo homogéneo, cuando realmente podría tratarse de un grupo heterogéneo. Es decir, que no existe una característica común de la cual se pueda partir.

1.1.1 MODELO RENZULLI

Para poder atender las necesidades de esta población de talentosos, es importante establecer de cuál definición se va a partir. Por lo que, comenzaremos con la definición más utilizada en la actualidad que es la del Dr. Joseph Renzulli. Renzulli propone una teoría explicativa de la sobredotación en la que tienen un lugar destacado tres grupos de características: habilidad por encima de la media comparada entre pares, el nivel de compromiso con la tarea y la creatividad (Crepeau-Hobson y Bianco, 2010).

Dentro de los modelos orientados al logro o rendimiento, la teoría más conocida es la de los tres anillos de Renzulli (1978), quien concibe que el talento es una interacción entre tres grupos básicos de rasgos humanos que son: capacidades por encima de la media, fuertes niveles de compromiso con la tarea, y fuertes dotes de creatividad (Bruce-Davis y Chancey, 2012). Renzulli establece que las personas que tienen éxito en la vida no solo están atadas a la inteligencia, sino que dependen también de las habilidades, de la creatividad y el compromiso (Dağlioğlu y Suveren, 2013). Los niños que manifiestan o son capaces de desarrollar una interacción entre estos tres anillos, requieren de una gran variedad de oportunidades y servicios educativos, que normalmente no son proporcionados por los programas regulares de enseñanza.

Según Renzulli, cada uno de estos grupos de rasgos humanos presenta además, una serie de características propias y específicas, tal como se indica a continuación:



A) Capacidad Intelectual superior a la media:

- Vocabulario avanzado.
- Buena memoria.
- Aprende de forma rápida y fácil.
- Amplia capacidad para recabar y mantener la información.
- Hace generalizaciones con gran habilidad.
- Comprende nuevas ideas fácilmente.
- Hace abstracciones sin dificultad.
- Percibe rápidamente similitudes, diferencias y relaciones entre las cosas.
- Hace juicios y toma decisiones acertadamente.

B) Creatividad:

- Tiene muchas ideas (fluidez)
- Interrogativo; curiosidad inusitada en varios temas.
- Ve las cosas de formas muy variadas (flexibilidad).
- Aporta ideas únicas y diferentes (originalidad).
- Agrega detalles a las cosas; hace las ideas más interesantes (elaboración).
- Transforma y/o combina ideas diferentes.
- Ve las implicaciones o consecuencias fácilmente.
- Especula; le interesan los riesgos.
- Se siente libre para disentir y no estar de acuerdo con lo establecido.
- Muestra un agudo sentido del humor.

C) Implicaciones o compromiso con la tarea:

- Se impone metas y normas elevadas
- Intensa implicación y compromiso en tareas y problemas que le interesan.
- Entusiasta en sus intereses y actividades.
- Precisa poca motivación externa cuando persigue sus objetivos.
- Preferencia por concentrarse en sus propios proyectos e intereses.
- Altos niveles de energía.
- Perseverante; no abandona fácilmente su tarea cuando está trabajando.

Esta concepción de la superdotación de Renzulli puede ser muy útil para los profesores a la hora de apreciar los comportamientos superdotados en sus alumnos. Pueden hacerlo basándose en el reflejo de una capacidad intelectual superior a la de sus compañeros de igual edad, así como otorgando la importancia que se merece a la creatividad con la que realizan las tareas. Cuando ambos factores se combinan con el compromiso de tarea, se puede hablar de potencialidad para la superdotación. De igual manera los profesores han de prestar una atención especial al compromiso o a la implicación con la tarea. Los estudiantes superdotados están típicamente comprometidos con tareas que son significativas para ellos, de manera que una carencia de implicación sobre una tarea señalada por otra persona, no significa necesariamente que ese estudiante en concreto carezca de compromiso de tarea, sino específicamente de esa tarea.

Por tal razón, aunque no demuestre unos resultados escolares tan elevados como se debería esperar debido a su alta capacidad intelectual, no se le ha de desestimar como posible superdotado. Los profesores deben tener mucha cautela a la hora de determinar la implicación de la tarea como un indicador de la posible superdotación.



**Figura 1. Modelo de los tres Anillos
Renzulli (1990, 1994)**

Para Renzulli estos tres conglomerados del ser humano, no tienen que tener la misma proporción, ni siquiera en las personas con altas capacidades, lo que abre el espacio a las



diferencias entre este grupo de personas. Desde la teoría de Renzulli se pueden identificar, al menos, dos formas de inteligencia superior: la académica y la creativo-productiva. En su teoría, Renzulli señala que la superdotación tiene que ser vista como una manifestación de potencial humano que puede desarrollarse en ciertas personas, en ciertos momentos y bajo ciertas circunstancias.

Es preciso señalar que esta concepción de la superdotación a partir del Modelo de los Tres Anillos se ha matizado partiendo de la premisa de que la superdotación no es una capacidad estática ni un regalo de la naturaleza, sino el producto de la interacción entre los factores innatos y el ambiente que envuelve al sujeto; es decir, el superdotado nace y se hace (Mönks, 1988).

Para contrastar la definición de Renzulli tomaremos en cuenta la definición de Marland que es la que actualmente se utiliza en los Estados Unidos y debido al fenómeno de campo ocupado en la legislación, aplica en Puerto Rico. Para Marland (1972), las altas capacidades se definen como: “Niños, y en su caso, jóvenes, identificados en los niveles preescolar, elemental o intermedio, quienes por tener capacidades demostradas o en potencia, evidencian un elevado rendimiento en áreas tales como la intelectual, creativa, académica específica, liderazgo, las artes visuales o escénicas; razón por la cual requieren servicios o actividades que la escuela no proporciona de forma cotidiana” (Leyes públicas 94-142, 99-457 y 101-476, Shea, 1997)

La definición de Renzulli aventaja a la adoptada por el Gobierno Federal de Estados Unidos en los siguientes aspectos:

- (a) Agrega el compromiso con la tarea, considerándolo como una dimensión humana.
- (b) Asocia la habilidad intelectual general, el compromiso con la tarea y la creatividad en la descripción del desempeño.
- (c) Toma como base documentos que se han publicado acerca de investigaciones de las altas capacidades para estructurar su definición.



- (d) Rechaza que la medición de la inteligencia y del rendimiento a través de pruebas estandarizadas, sea el único criterio sobre el cual fundar cualquier definición o procedimiento de investigación.
- (e) Cuestiona las calificaciones del punto promedio como criterio de identificación.
- (f) Considera que el participar en actividades extracurriculares puede ser una fuente de predicción más válida que el desempeño de las calificaciones por sí mismas.
- (g) Aunque no está en contra de los criterios objetivos, advierte que es un riesgo utilizarlos como variables exclusivas en la identificación o descripción de los alumnos con altas capacidades y talentosos.

1.1.2 MODELO MÖNKES

Por otro lado, Mönks (2003), critica el trabajo de Renzulli principalmente por el descuido en su definición al no tomar en consideración la naturaleza interactiva del desarrollo humano y la interacción dinámica de los procesos de desarrollo. Por tal razón, en su modelo de superdotación multidimensional, Mönks considera el talento como un modelo de factores múltiples, que contiene elementos de la personalidad y del medio ambiente:

El compromiso con la tarea fue reemplazado por la motivación, la cual incluye además del compromiso con la tarea, el asumir riesgos, el tener una perspectiva futura, la capacidad de anticipación, la capacidad de planeación y los factores emocionales. El criterio más liberal de la habilidad por encima del promedio fue reemplazado por habilidades destacadas en dominios específicos que excedan del 5 al 10% del desempeño generalizado.

Muy frecuentemente individuos identificados como superdotados no son adultos exitosos. Factores no relacionados al conocimiento como: la motivación, la concentración y la perseverancia, así como el respaldo de los padres y de los sistemas educativos son responsables del éxito en la vida (Sekowski y Sickariska 2008).

Los factores medioambientales incluyen el principal contexto social en el cual el niño y el adolescente madura. Entre estos están: la familia, el grupo de compañeros y la escuela. Existen fuertes indicios de que la participación de los padres tienen un efecto significativo y



positivo sobre el desarrollo y los logros de sus hijos (Kosky, Brown y Portman, 2013). La emergencia y el desarrollo del potencial del dotado dependen en gran parte de un ambiente favorable. El rendimiento de los dotados es el resultado de la combinación de factores individuales, familiares y escolares, aunque otros estudios añaden factores geográficos, étnicos, económicos, el sexo, problemas físicos y psicológicos, privaciones académicas y normas sociales entre otros (Morisano y Shore, 2010).

La interacción entre los padres y superdotados no debe ser solo una interacción entre personas, sino que debe haber una interacción entre capacidades y necesidad cognitivas que van cambiando con la edad. La familia es un factor determinante en el desarrollo de los superdotados, no obstante puede desempeñar un rol positivo como negativo. Estudios demuestran que muchas mujeres superdotadas no desarrollan sus capacidades debido a problemas familiares (Sekowski y Sickariska, 2008). De otro lado, pares intelectuales o de igual desarrollo son personas significativas y necesarias para un desarrollo social y psicológico saludable. Todos los niños necesitan pares con quienes interactuar y de quien aprender y esto no es diferente para el niño superdotado.

Mönks (2003), ha denominado este modelo de desarrollo de superdotación como sistémico porque está centrado en aspectos socioculturales y psico-sociales. Los representantes de esta tendencia consideran que el desarrollo del talento depende entre otros de: las políticas gubernamentales, del período histórico y de una actitud general positiva frente al superdotado. Si la opinión pública y los responsables políticos no favorecen el estudio del talento y de la educación para superdotados, el niño superdotado individual puede no desarrollarse conforme a sus necesidades intelectuales y de crecimiento. Es importante que exista en términos generales una actitud y estructura de apoyo para el pleno desarrollo de sus capacidades.

En resumen, Mönks, desde una concepción del desarrollo de naturaleza interactiva, considera fundamental para el desarrollo de los talentosos tres factores de la personalidad, que son: las capacidades excepcionales, la motivación y la creatividad. Además incluye tres factores ambientales: la familia, la escuela y los amigos o personas en caso similar.

Finalmente, Mönks (1994), consideró que el Modelo de los Tres Anillos de Renzulli (1999) debía ser ampliado, porque entendió que era necesario situar la superdotación dentro de un

contexto evolutivo y social. Esta aplicación ha dado lugar al “Modelo Triádico de la Superdotación” (Mönks, 1994), donde a partir de la concepción inicial de Renzulli se introducen los factores contextuales para el desarrollo de las altas capacidades, en tres ámbitos: familia, escuela y sociedad, como se muestra en la siguiente figura.

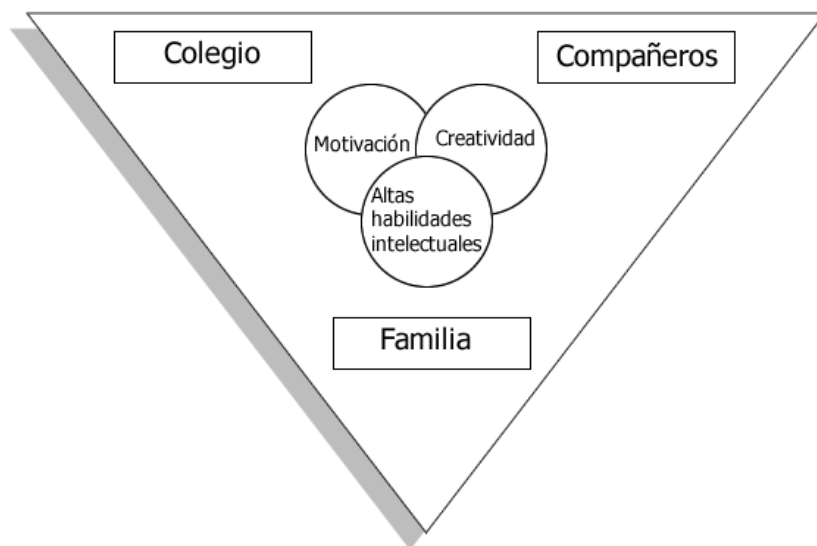


Figura 2. Modelo Triádico de la Superdotación
Mönks (1988; 1994)

1.1.3 MODELO PÉREZ SÁNCHEZ, DOMÍNGUEZ Y DÍAZ

El Modelo global de superdotación de Pérez Sánchez, Domínguez y Díaz (1998), surge de la revisión de los distintos modelos teóricos, de la aplicación de las teorías sobre el desarrollo de la inteligencia humana y de los análisis e investigaciones que se han venido realizando en España, principalmente de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), la Universidad de Murcia y la Universidad de Santiago. Este modelo retoma las propuestas de algunos modelos de rendimiento, como el de Renzulli e insiste en la necesaria interacción entre núcleos propuestos, entiéndase:

- a) capacidad
- b) creatividad,
- c) compromiso con la tarea.

Distingue al menos 7 núcleos de capacidad que pueden darse de manera aislada o de forma conjunta. Además incorpora en cada uno de estos ámbitos, dos tipos de componentes que se

les ha denominado A y B, elementos probables y posibles respectivamente. Los primeros son los que el sujeto va a desarrollar probablemente dadas sus capacidades e incluso su contexto ordinario; el segundo dependería de las oportunidades de enseñanza y de la suerte. Esto nos lleva a enlazar el siguiente nivel del modelo compuesto por la escuela, la familia y el entorno socioeconómico, factores determinantes en el desarrollo del talento. El último componente del modelo está constituido por los factores de autoconocimiento y autocontrol, evidentemente factores de la personalidad.

Pérez Sánchez y Domínguez (1999), resume las aportaciones de este modelo en las siguientes ideas:

- Es un modelo de “coalescencia” donde se establece una combinación de distintas variables sobre una base más cualitativa.
- La inteligencia como capacidad general (CI), la cual puede ser una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo de la superioridad.
- Los elementos “posibles” y los contextos, que llegan a ser determinantes en el desarrollo de la capacidad superior.
- La motivación y algunos factores de la personalidad, que son condicionantes a medio y a largo plazo, de las ejecuciones brillantes.

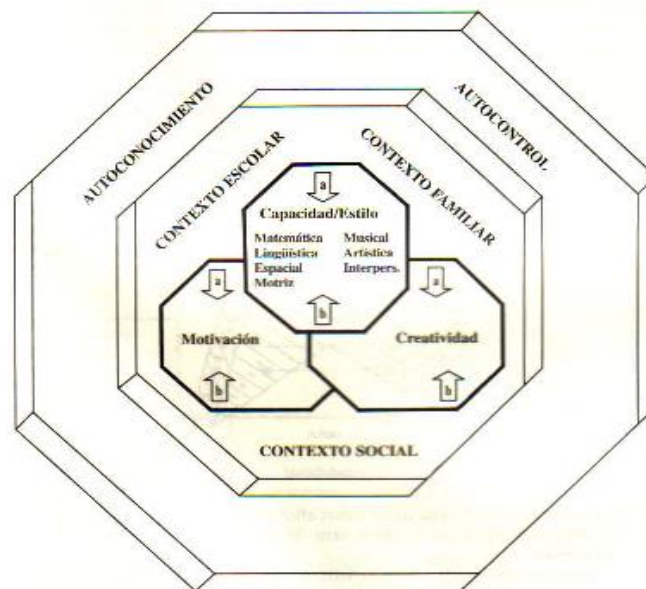


Figura 3: Modelo Global de los factores que componen la Superdotación (L. Pérez, P. Domínguez y O. Díaz, 1998)



1.1.4 MODELO GARDNER

Para el entendimiento de la superdotación debemos incorporar al análisis el concepto de inteligencias múltiples propuesto por Gardner. Éste desarrolla la teoría de las inteligencias múltiples, desafiando la noción de la inteligencia “g” en la que se basan la mayoría de los modelos de test de inteligencia. Sugiere una aproximación a la evaluación e instrucción que activamente busca identificar lo que puede ser único en relación a las tendencias y a las capacidades en una variedad de dominios de la inteligencia (Gardner, 1993, Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando, 2006; Ferrando, Hernández, Sainz, Prieto y Sánchez, 2012.) Además, define la inteligencia como una habilidad o un conjunto de habilidades que permiten al individuo resolver problemas o desarrollar productos, como consecuencia de un determinado contexto cultural. Su teoría propone ocho inteligencias:

- lingüística
- lógico-matemática
- kinestésica-corporal
- visual/espacial
- musical
- interpersonal
- intrapersonal
- naturalista

En sus últimas investigaciones, Gardner baraja incorpora una novena inteligencia, la espiritual, la cual define como la capacidad para formularse preguntas fundamentales como: la existencia humana, el alma, Dios, el universo, el más allá y valores como la paz, el perdón y la esperanza (Masdevall y Costa, 2011). Son personas de una sensibilidad especial y suelen encontrarse entre los que tienen inquietudes religiosas y solidarias esto constituye un tema controvertido para la ciencia.

Desde su teoría de las inteligencias múltiples, Gardner considera que la superdotación es el resultado de habilidades innatas en interacción con un medio ambiente apropiado y favorable. Esto una vez más explicita la opinión de que la superdotación es más complejo que una inteligencia alta. Establece que ésta se expresa en los diferentes dominios, como podemos ver



en los siguientes ejemplos: lingüístico (T. S. Elliot), lógica y matemática (Albert Einstein), visual y espacial (Pablo Picasso), musical (Igor Strawinsky), corporal y motriz (Martha Graham), intrapersonal (Sigmund Freud) y, finalmente, interpersonal (Mahatma Gandhi). Gardner sostiene que no tenemos una inteligencia sino que por el contrario tenemos múltiples inteligencias, cada una relativamente independiente de las demás (Myers 2011; Davis, Palladino y Christopherson, 2012).

TABLA DE EJEMPLOS DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Dominio de la Inteligencia	Persona	Papel
Lingüística	F. García Lorca	Poeta
Lógico matemática	Albert Einstein	Científico
Musical	W.A. Mozart	Músico
Visual	Pablo Picasso	Pintor
Kinestética	Xenia Kosorukov	Bailarina
Intra-personal	Sigmund Freud	Psicólogo
Interpersonal	Mahatma Gandhi	Político
Naturalista	Charles Darwin	Biólogo
Espiritual	Teresa de Calcuta	Religiosa

Tabla 2. Ejemplos de Inteligencias múltiples

1.1.5 MODELO PIIRTO

En su modelo, Piirto (1994) define a los individuos superdotados como los que por medio de características superiores de memoria, de poder de observación, de curiosidad, de creatividad, y por su capacidad, pueden aprender los contenidos escolares rápida y correctamente con un mínimo de instrucción y repetición. El autor establece la importancia de contar con condiciones favorables para el desarrollo de las potencialidades. Además establece, que estas condiciones a las cuales llamó “suerte” no son iguales para todos, de manera que la escuela debe detectar y ayudar a los niños cuya “suerte” no les ha permitido nacer en un medio favorable para desarrollar sus potencialidades. El sistema educativo es solamente un factor ambiental en el desarrollo de las capacidades, pero puede representar tanto un gran estímulo

como un obstáculo para su desarrollo. El autor entiende que el propósito de la educación de los alumnos superdotados consiste en desarrollar sus capacidades en campos específicos.

Muestra en forma de piramidal la idea de las capacidades superiores en tres niveles:

- 1) cualidades de la personalidad que se hallan ya presentes y deben ser cultivadas (ej. auto- control, curiosidad, imaginación)
- 2) competencia intelectual mínima necesaria para funcionar en cada campo
- 3) manifestación de un talento específico, físico o mental en un campo específico como: ciencias, arte, música o matemáticas, entre otros

Las “estrellas de la fortuna” que se ven en la pirámide de Piirto representan el importante papel que le asigna a la suerte en la formación del talento. Por ejemplo, probablemente a los niños con capacidades excepcionales que nacen en la pobreza no se les reconocerá ni desarrollará el talento, en cambio los que tienen la suerte de nacer en una familia y en una sociedad que reconoce y apoya su potencial desde el hogar y la escuela, tendrán probabilidades de convertirse en adultos excepcionales.

1.1.6 MODELO STERNBERG

El modelo triádico de la inteligencia Sternberg (1985) y Sternberg y Davidson, (1990), desde la perspectiva del procesamiento de la información, incluye tres sub-teorías:

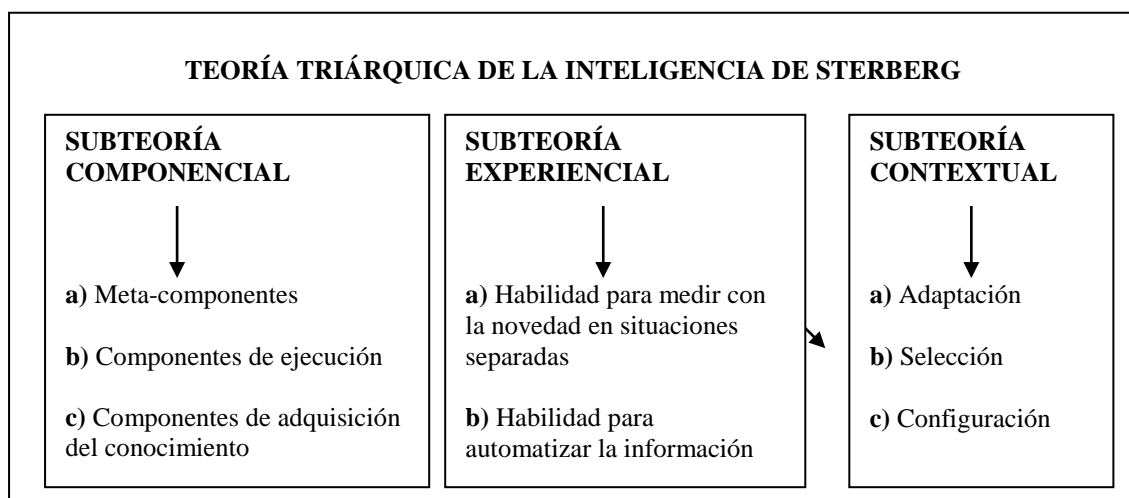


Figura 4. La Teoría Triárquica de la Inteligencia Sternberg (1985)



En primer lugar la sub-teoría contextual describe qué tipos de conductas o situaciones pueden considerarse inteligentes de acuerdo a las respectivas culturas. Además está relacionada a las destrezas de solución de problemas y a las aptitudes sociales prácticas. Por su parte, la sub-teoría experiencial indica que la inteligencia es relativa a la experiencia de cada sujeto. Naturalmente las pasadas experiencias adquieren especial relevancia en el desarrollo de la intuición. Finalmente, la sub-teoría componencial analiza los mecanismos de procesamiento de la información que se utilizan al realizar conductas inteligentes.

La cognición como concepto general designa al procesamiento de la información, la obtención, el almacenamiento y finalmente la aplicación del conocimiento. A este grupo pertenecen las definiciones que hacen referencia a los procesos de pensamiento, memoria y otras habilidades, como los estudiados por Sternberg (1985) y Sternberg y Davidson (1990). En su teoría de la inteligencia se destaca la importancia de la intuición y la respuesta a lo nuevo en la actuación o solución de una tarea. Se considera que tanto la intuición demostrada a través de las habilidades en la solución de problemas y los componentes de adquisición de conocimientos son indicadores de superdotación.

En función de estos aspectos, Sternberg diferencia tres tipos de talentos o talentosos:

1. Analíticos, son aquellos que se caracterizan por la gran capacidad de planificación y que obtienen altas puntuaciones en los test de inteligencia y buenas calificaciones académicas.
2. Creativos, estas personas son muy dotados para la generación de nuevos planteamientos y altamente capacitados para sintetizar de forma integrada la información.
3. Prácticos, aquellos que se destacan por su gran habilidad en el mundo social.

Esta teoría sostiene que los niños dotados demuestran un funcionamiento cognitivo cualitativamente diferente al de otro niño no identificado como tal, en uno o más de los componentes de la inteligencia como: los meta-cognitivos, de desempeño y/o de adquisición de información. De igual forma, son expertos en la aplicación de un funcionamiento cognitivo en situaciones nuevas y/o en el uso de mecanismos de automatización frente a



situaciones familiares. Por último, las personas con un alto nivel de habilidades prácticas suelen destacarse en una o varias de las tres funciones u objetivos de la inteligencia (adaptación, selección y modificación del ambiente). Bajo este enfoque se plantea que los niños superdotados presentan diferencias en términos de la calidad del procesamiento de la información, siendo superior a la de los niños promedio; por ejemplo, la capacidad meta-cognitiva comienza a una edad más temprana.

La Teoría Pentagonal Implícita de Sternberg (1986) pretende presentar una teoría que facilite el conocimiento del funcionamiento intelectual de los alumnos superdotados. Para él una persona superdotada debe reunir al menos cinco criterios:

1. Criterio de excelencia- predominio superior en algún campo o conjunto de dimensiones en comparación con sus compañeros.
2. Criterio de rareza- alto nivel de ejecución en algún aspecto excepcional o poco común con respecto a sus iguales.
3. Criterio de productividad – capacidad superior en el trabajo de algún campo en específico.
4. Criterio de demostrabilidad – esta superdotación tiene que poder demostrarse a través de pruebas válidas y fiables.
5. Criterio de valor- además de manifestar un rendimiento superior, esa capacidad debe ser reconocida y valorada por los demás y por la sociedad.

1.1.7 MODELO GAGNÉ

De otra parte, Gagné (1995) desarrolla un modelo de superdotación que se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. Admite la existencia de capacidades y desempeños de excelencia en una amplia gama de dominios.
2. Reconoce la intervención crítica de variables personales y ambientales en el desarrollo del talento.
3. Distingue conceptualmente los términos “talentoso” y “dotado”.
4. Propone criterios operacionales coherentes para definir la extensión del concepto, es decir su prevalencia en la población.



Otro de los avances teóricos que ha tenido relevancia en nuestros días es el hecho de la determinación de distintos niveles de talento. Desde esta perspectiva, Gagné (1995), propone utilizar un criterio estadístico, basado en la desviación estándar, pero considerando también el error de medición de los test de CI. De paso establece una clasificación de los niveles de dotación o talento, tales como: básico, moderado, alto y extremo. De esta manera, se establece que por lo menos el 15% de la población tiene algún grado de talento, aunque sea del nivel básico.

Los sistemas a los cuales nos exponemos tienen influencia en el desarrollo humano y por tanto, en el de talentos jóvenes. Entre estos podemos mencionar la familia, la escuela, los compañeros, la situación económica, la orientación política, los valores, las creencias dominantes culturalmente, las agencias sociales, así como otros factores relacionados.

1.1.8 MODELO TANNENBAUM

Bajo el enfoque de Tannenbaum (2000), la sociedad determina quién es reconocido como talentoso o no. Dicha atribución se da en términos de producción de logros. Además considera que los logros destacados son determinados igualmente por cinco factores:

1. habilidad general
2. habilidad específica
3. factores no intelectuales
4. factores medioambientales
5. factores de azar

Desde esta perspectiva social se puede hacer distinción entre excedente de talentos, talentos sobrantes, cuota de talentos y talentos anómalos. De esta manera, el desarrollo de la superdotación puede originarse de las oportunidades provenientes de los sistemas con los cuales se interactúa, por lo que la interacción del individuo con la sociedad afecta tanto la dotación como la no dotación.

Según García (2011), los elementos clave de la teoría de Tannenbaum son la importancia que se le concede al contexto sociocultural, la dificultad de predecir la superdotación de los adultos a partir de la niñez y la diversidad de factores individuales y culturales que



contribuyen a la valoración o estimación de la superdotación. La idea principal sobre la que gira dicho modelo, es que se tiene que dar una coordinación perfecta entre el talento específico de la persona, un ambiente social favorable que le permita desarrollarlo y la capacidad de la sociedad para valorar ese talento determinado. Dado que ni en todas las épocas, ni en todas las sociedades se han considerado con igual importancia las distintas realizaciones excepcionales, es la sociedad y su cultura la que determina el valor de evento, el valor de un producto, la que reconoce la capacidad y talento a aquellos capaces de elaborarlos y la que facilita o dificulta su desarrollo. En esto coincide con Sternberg en el criterio de valor.

El modelo de Tannebaum no es una teoría científica propiamente dicha, sino más bien una aproximación al concepto de superdotación que aporta supuestos de interés para el trabajo con estos alumnos (García, 2011).

1.1.9 MODELO CLARK

A partir de sus amplias y novedosas definiciones de inteligencia, sobredotación y creatividad Clark (1997), nos brinda un valiosísimo modelo integrador para el desarrollo óptimo del ser humano. Clark parte de la premisa de que casi todos nacemos con un potencial extraordinario, diferente, único y desconocido. Por tal razón, nacemos con la capacidad, dadas las condiciones propicias, de llegar a ser dotados. Dicho modelo interdisciplinario propone una noción holística de la creatividad y el reconocimiento de un universo de inteligencias que se deben estimular en espacios seguros, tanto en la escuela como en el hogar. Este proceso debe darse de manera integral, experiencial y personalizada, a partir de cuatro dimensiones claves del aprendizaje: **cognoscitiva, afectiva, física e intuitiva**.

A partir del modelo de Clark, Masdevall y Costa (2011), nos detallan estas cuatro funciones del cerebro de la siguiente manera:

- Cognoscitiva: Incluye el pensamiento analítico, secuencial y lineal del hemisferio izquierdo del cerebro, así como el pensamiento metafórico y holístico propio del hemisferio derecho
 - La afectiva: (emocional y social) Afecta cada una de las partes del cerebro e influye en la función cognitiva, promoviéndola o limitándola.



- La física: abarca los sentidos (vista, oído, olfato, gusto y tacto) y también el movimiento.
- La intuitiva: es una forma diferente de llegar al conocimiento, la que toma el concepto en su totalidad.

En el caso específico de la intuición estos autores establecen que puede reflejarse en tres niveles:

- Racional: en un proceso de síntesis surgen nuevos patrones por combinación de la información conocida como la información inconsciente.
- Predictiva: la información inconsciente de una fuente desconocida da lugar al “insight” (intuición). En este nivel se generan las predicciones.
- Transformacional: es el tercer nivel del proceso intuitivo. Utiliza un tipo diferente de percepción. Es la forma más elevada del conocimiento. Cuando llega a este nivel, el hombre se conoce a si mismo, al universo y la conexión entre ambos.

Masdevall y Costa (2011), observan que los niños con altas capacidades, al dinamizar sus dotes, se amplía su aspecto perceptivo. Esta aplicación genera el paso del nivel racional de la intuición a los subsiguientes niveles, al predictivo y al transformacional. Estas dimensiones a su vez, representan las funciones que nuestro cerebro es capaz de ejercer en el proceso de aprendizaje, de acuerdo a investigaciones recientes.

En el caso de la dimensión cognoscitiva, deben estimularse las funciones lineales y espaciales. De igual manera en la dimensión afectiva, se debe enfatizar en el aspecto emocional y en el social. En el caso de la dimensión física, se debe estimular el aspecto sensorial y el movimiento corporal. Finalmente, la dimensión intuitiva que se podría clasificar en términos de las dimensiones la menos atendida, pero la más compleja y significativa para el aprendizaje, es necesario estimular las siguientes funciones: la predictiva, la transformadora, la sensación del todo e integración, la perspicacia creativa, la agudeza de ingenio y el pensamiento iluminador.

A esos fines, el modelo propone un currículo de enriquecimiento con un enfoque de trabajo de laboratorio y talleres que sean; integrados, multisensoriales, relajados, diferenciados y



personalizados. Éste debe estar centrado en los intereses, las fortalezas demostradas y la creatividad potencial de cada educando. El modelo cuestiona además el uso de calificaciones y propone en su lugar un avalúo continuo que facilite el aprendizaje.

1.1.10 MODELO MAKER

El Modelo Comprensivo de Maker (1994), es una propuesta que se puede clasificar como pionera en su momento, integra diversos modelos insistiendo en la viabilidad y la deseabilidad de articular modelos complementarios. Se establece que cada modelo aporta un enfoque y un acento distinto para modificar el currículo y la enseñanza, particularmente en términos de los procesos y de los contenidos. Para diseñar dichos modelos comprensivos, la autora entiende que éstos se deben implementar basados en axiomas como: “La sobredotación es multifacética, de manera que existen muchos tipos de sobredotación”.

Desde su perspectiva el concepto sobredotación incluye, tanto habilidades designadas como talentos, al igual que capacidades que reflejan definiciones tradicionales de inteligencia. Es evidente que los educandos provienen de entornos socio-económicos y culturales muy diversos y que tienen unos perfiles de fortalezas y debilidades muy particulares, por lo que se requiere un proceso multidimensional de identificación, para de esta manera prestar la atención adecuada.

Precisamente en el marco del modelo comprensivo, Maker y King, (1996) y Maker y Nielson (1996), han elaborado una propuesta para la captación y el cultivo de las potencialidades que armoniza tres vertientes:

- (a) La educación para el desarrollo de inteligencias y talentos.
- (b) La educación para la expresión auténtica e integrada.
- (c) La educación en derechos humanos y para la paz.

En pocas palabras, propone una educación para la plenitud en potencialidades, derechos y deberes, a partir del Perfil Multivocal de Potencialidades de cada educando.

Benito (1999), establece que el elemento común entre los niños identificados con sobre dotación intelectual, es el resultado sobresaliente en la ejecución en los test de inteligencia y



una elevada capacidad para el aprendizaje. No obstante, los alumnos con sobredotación intelectual pueden manifestar incapacidades en áreas como habilidades sociales, precisamente la que nos merece especial atención para efectos de esta investigación. De esta manera el obtener una elevada puntuación en los test de inteligencia significa tan sólo tener la capacidad para aprender más rápido en tareas académicas, reflejar un mayor aprendizaje fundamentalmente inductivo y tener una mayor capacidad de abstracción. Esto hace que la percepción de la realidad pueda diferir, de la percepción que tienen otros niños no identificados como superdotados de su misma edad y de esta manera se puedan reflejar problemas con las habilidades sociales. A ello deberían unirse los factores personales y del contexto socio- cultural de cada alumno.

En España se entiende que un superdotado es aquella persona que tiene una inteligencia muy superior a la media (por encima de 130), observándose diferencias cognitivas tanto desde la perspectiva cuantitativa como cualitativa. Establecen además que estas personas reflejan una mayor madurez en los procesamientos de la información (percepción, memoria visual), tienen un desarrollo de la capacidad metacognitiva a edad temprana (aproximadamente a los seis años), mejor intuición (insight) en la resolución de problemas, una buena capacidad creativa, motivación intrínseca por el aprendizaje, precocidad y talento, entre otras. En su modelo identifican a los niños superdotados a través de múltiples procedimientos: como pruebas psicométricas, estudios por observación, entrevistas, entrevistas, etc.

Como son muchas las definiciones y los términos aludidos anteriormente podríamos partir de una definición muy simple con la que todos podemos estar más o menos de acuerdo, es decir, entendemos que un sujeto es superdotado o altamente capacitado si tiene un cociente intelectual por encima de la “media” de la población de su misma edad, así como unas determinadas características o rasgos que le proveen ciertas ventajas, comparado con la referida población, para la visualización, solución y manejo de situaciones específicas.



1.3 CARACTERÍSTICAS SOCIALES DEL NIÑO CON ALTAS CAPACIDADES

Nuestra investigación se enfoca específicamente en la población infantil, debido a la gran cantidad de niños que no han sido debidamente identificados como niños superdotados y por ende, no se les provee la atención adecuada para su máximo desarrollo. Alomar (2003), plantea que a lo largo del primer año, los padres de niños superdotados y talentosos, pueden empezar a detectar el potencial de sus hijos, lo cual puede significar un cambio en sus acciones (en la madre, en el padre, o en ambos). Entendemos que es durante estas tempranas etapas de la vida, donde una oportuna intervención proveerá un mayor impacto.

Se reconoce como consenso la capacidad que tienen estas personas para enfrentar retos académicos. Sin embargo, el desarrollo de sus habilidades sociales está en entredicho, hasta el punto de afectar negativamente su desempeño en el escenario escolar. No queremos concentrarnos en el eterno debate de quien refleja mejores habilidades sociales; si los niños con altas capacidades o los niños normales. De hecho, se evidenció que existen tanto investigaciones que establecen diferencias en el manejo de las habilidades sociales, como investigaciones que no evidencian diferencias. Más aún, se citaron investigaciones que establecen que el manejo de las habilidades sociales es superior de parte de los niños identificados con altas capacidades, en contraposición a los niños normales. Nuestro enfoque investigativo está dirigido a sincronizar las percepciones de los niños y sus padres o tutores para trabajar con las habilidades sociales de los niños con altas capacidades.

Es importante resaltar algunas de las características más frecuentes en los niños con altas capacidades, debido a que de ellas se derivan varias de las características sociales. Se analizarán con mayor profundidad las que se consideran más relevantes para el estudio del área social.

Cada niño con altas capacidades es único, por lo tanto las manifestaciones de sus altas capacidades son diferentes. Este principio es vital para el entendimiento de las personas con altas capacidades. Sin embargo, existen algunas características generales que se presentan la mayoría de estas personas.

Una característica que define al niño con altas capacidades es la intensidad. De acuerdo a Webb, Meckstroth y Tolan (1982), esta es sin duda, la esencia del niño con altas capacidades,



porque todo lo que él hace es intenso. Por su parte, Drabrowski (1972), demostró que esta intensidad se da en los niños con altas capacidades desde que nacen y que dicha intensidad se refleja en todos los ámbitos del desarrollo de estos niños. De esta manera, podemos observar que cuando un niño decide investigar un tema porque le parece interesante, hace una investigación tan profunda que puede llegar a parecer una obsesión.

Derivado de esta intensidad nace el tan famoso perfeccionismo, que es uno de los atributos que comúnmente se les reconoce. Algunas de las bases sobre las cuales descansa este perfeccionismo son los distintos sentimientos que se generan en torno al manejo del fracaso o la manera en que perciben una falta de perfección; lo que les genera una autocrítica constante.

Otra característica que observamos en la mayoría de los niños con altas capacidades es la “disincronía”. La “disincronía” es un término acuñado por Terrasier (1985), el cual se refiere a una carencia de sincronización entre los ritmos del desarrollo intelectual, afectivo y motor, que suele darse en los niños superdotados. Terrasier (1985), clasifica las disincronías de la siguiente manera: disincronía intelectual- psicomotora, disincronía del lenguaje y el razonamiento, disincronía afectivo-intelectual, disincronía niño-escuela y disincronía en las relaciones familiares. Estas clasificaciones de disincronías, pueden agruparse en dos bloques: la disincronía externa (o social) y la interna.

En primera instancia, la disincronía social, incluye:

1. Disincronía niño-escuela, la cual se produce porque el desarrollo mental del superdotado es mayor al del resto de la clase. Al verse obligado a seguir un ritmo de estudios inferior al que sus capacidades le permiten, obtendrá resultados mediocres o llegará a tener dificultades para adquirir disciplina y se frustrará con rapidez. Irónicamente puede producirse el fracaso escolar.
2. Disincronía niño-padres, la cual está patente cuando los padres no estimulan ni tratan adecuadamente la precocidad, el talento o la superdotación de los niños.

En el segundo caso, la disincronía interna se refiere a:

1. Disincronía entre inteligencia-psicomotricidad; se refiere a las dificultades para coordinar una gran agilidad mental con los torpes movimientos de las extremidades infantiles.



2. Disincronía entre distintos sectores del desarrollo intelectual como razonamiento-lenguaje; esta discrepancia se refleja cuando al infante le cuesta expresar los pensamientos con verbo.
3. Disincronía capacidad intelectual-afectividad; esta discrepancia suele causar sufrimiento tanto en los infantes y como en los familiares. Consiste en una incapacidad para comprender las emociones, los propios temores y angustias, de forma madura a pesar de tanta riqueza mental. Este desequilibrio se refleja en varios aspectos de la vida de estos niños y sus resultados pueden producir problemas de rendimiento, de personalidad y sociales.

La maduración afectiva, física y cognitiva es diferente en cada individuo, pero en las personas con altas capacidades los niveles de maduración de estas tres áreas humanas, reflejan mayor irregularidad. Esto no significa que el desarrollo cognitivo será siempre el más alto, depende del área en la cual se desenvuelva. De esta manera, es normal que un niño con altas capacidades en el área de los deportes tendrá más desarrollado el área de desempeño físico que el cognitivo y el afectivo. De igual forma un niño con altas capacidades en el área de liderazgo, desarrollará más el aspecto afectivo, que el cognitivo y el físico.

Los atributos que muestra el niño con altas capacidades dependen no sólo de lo que ha heredado, sino de las oportunidades que el ambiente le brinda para desarrollar aquello que le es dado. Usualmente pensamos que las características que se ven en varios miembros de una familia son adquiridas genéticamente, pero nos olvidamos que una familia no sólo comparte los genes, sino que también comparte el medio ambiente. Muchas de las características de los niños con altas capacidades son moldeadas en la familia, en la comunidad y en la escuela.

En términos del desarrollo social también hay una fuerte influencia, tanto del medio ambiente como de la personalidad del niño. Es evidente el grado de desarrollo de las habilidades sociales entre los niños con altas capacidades. Una gran cantidad de autores han encontrado en sus investigaciones, que el desarrollo social de estos niños es igualmente avanzado y que no se generan problemas en esta área, pero esto no es totalmente cierto para todos los niños con altas capacidades. Los superdotados no constituyen un grupo homogéneo en lo que a socialización se refiere y por consiguiente, muestran entre ellos similitudes y diferencias a las observadas en la población normal. Es por tal razón, que frente al comportamiento socialmente no adaptado de algunos sujetos superdotados, se evidencia la existencia de otros,



cuyos elevados índices de popularidad entre sus compañeros dan buena muestra de su capacidad de adaptación al grupo (Pérez, L. 1993, 2000).

Socialmente, estos niños pueden tener un desempeño muy variado como se ha mencionado anteriormente. Pero hay características que los identifican, por lo general tienen un sentido del bien y del mal muy marcado, por lo que tienden a preocuparse por el otro, generando así una jerarquía de valores desde muy pequeños. Esto define la manera en que establecen sus relaciones.

También tienen un concepto claro de lo que es la amistad, por lo que desde edades tempranas establecen lazos amistosos fuertes. Valoran a sus amigos y buscan que estas relaciones sean sólidas. Los niños con altas capacidades parecen tener ciertas características socio-emocionales en común, que incluyen: la alta sensibilidad, la intensidad y la reacción emocional, el sentimiento de ser diferentes, el perfeccionismo y el desarrollo desequilibrado entre las áreas emocional e intelectual. (Lovecky, 2000).

En algunos niños las altas capacidades se reflejan en las inteligencias intrapersonal y/o interpersonal. Estas inteligencias se ven reflejadas en un profundo conocimiento de sí mismos, en un buen manejo de su persona y en una capacidad para ser líderes. Por tal razón, algunos de ellos tienen un desempeño social excelente. Sin embargo, también es importante estudiar a aquellos niños para los que las altas capacidades implican una problemática en el desarrollo social y que por consiguiente, necesitan especial atención para que este problema sea superado.

1.4 POSIBLES PROBLEMÁTICAS SOCIALES EN NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES

Existen niños con altas capacidades que no alcanzan el máximo de sus rendimientos, porque enfrentan problemas con el manejo de sus habilidades sociales. No obstante, el reconocimiento de esta situación puede significar un área de oportunidad de mejoramiento, siempre que las partes concernidas decidan trabajar de manera integral y constante. Para explicar las problemáticas alrededor de las habilidades sociales Webb (1994), recurre básicamente a dos razones:



- a) Problemas dados por las altas capacidades como pueden ser las disincronías ya mencionadas o la multi-potencialidad del niño.
- b) Problemas externos como la falta de apoyo escolar o las altas expectativas de los demás.

Comúnmente se define socialización como la habilidad de adaptarse a las necesidades del grupo. Los niños con altas capacidades reflejan buenas destrezas de adaptabilidad, particularmente las niñas. No obstante, debemos preguntarnos ¿a qué precio? Si uno trabaja arduamente para pertenecer a un grupo, especialmente cuando uno se siente diferente al resto de sus miembros; ¿puede generarse la auto-alienación? Esto es exactamente lo que encontramos en muchos jóvenes y adultos con altas capacidades que dicen estar bien adaptados. En su desesperación por pertenecer a los distintos grupos han perdido el contacto con partes esenciales de ellos mismos, hasta el punto de dejar de ser ellos para convertirse en lo que los demás quieren. El desarrollo social no debe ser la presión por adaptarse, sino un confortable y profundo nivel de auto aceptación que lleva a las amistades verdaderas (Kreger, 2001).

Es preocupante encontrar niños con altas capacidades forzados a una adaptación, donde tienen la necesidad de aparentar ser lo que no son. Este fenómeno se refleja con mayor profundidad en el caso de las niñas con altas capacidades. El verdadero desarrollo social no se refiere a pertenecer a un grupo, sino a tener la oportunidad de desarrollarse dentro de él.

Algunas de las características que definen al niño con altas capacidades, se convierten en detonantes de conflictos sociales. Por ejemplo, el niño con altas capacidades utiliza un vocabulario que no es usual para su edad y esto hace que al relacionarse con niños de su edad, su vocabulario no sea compatible. Esta situación que lo convierte en alguien diferente puede llevarlo a reprimir su vocabulario, lo que repercute en una dificultad para su desarrollo social.

Se han estudiado cinco características que parecen ser las que más afectan el desarrollo social. Estas son: la habilidad de pensamiento divergente, la excitabilidad, la entelequia (la autodeterminación que nos dirige a una meta), la sensibilidad y la perceptividad (Lovecky, 2000). Como resultado de estas características no es extraño para los niños con altas capacidades encontrar que no comparten los mismos intereses que sus pares. Estos



reconocen que el resto de los niños juegan con diferentes reglas y que parecen tener otra forma de relacionarse como el insulto, lo cual le parece doloroso e injusto al niño con altas capacidades (Lovecky, 2000).

Existe evidencia creciente que la identificación como niño académicamente dotado viene acompañada con actitudes negativas de los demás y de impacto en la autoestima y motivación para el éxito. Estudios previos demuestran que los propios superdotados ven como favorables su identificación desde la perspectiva académica y personal, pero lo ven como negativo en sus relaciones con los demás (Berlin, 2009).

Geake y Gross (2008), encontraron que existe una hostilidad hacia niños dotados académicamente y un sentimiento negativo de los maestros hacia estos niños. Los maestros prefieren a los niños promedios que a los dotados. Una posible explicación es que el desarrollo de las capacidades intelectuales es visto como una actitud egoísta. Estos autores además señalan que la superdotación académica es vista como algo elitista, frecuentemente indicativo de un entorno privilegiado y un futuro de prestigio. Esto produce una opinión generalizada de que los estudiantes académicamente talentosos son arrogantes y presumidos tanto con sus pares y como con sus maestros. Para evitar esto los niños con altas capacidades recurren a no sobresalir entre sus pares, con tal de ser socialmente aceptados. A esto se le conoce como el “tall poppy simdrome” (síndrome de la amapola alta). Contrario a los dotados en los deportes y las artes, a quienes se les estimula al máximo desempeño, estos son vistos como personas que pueden sacar provecho a ventajas sociales injustas. Los alumnos de sobredotación intelectual pasan desapercibidos, poseen lo que le damos a llamar una superdotación encubierta, que hace verdaderamente difícil identificarlos a simple vista en el aula, sencillamente porque no se destacan (Alonso, 1992; Alonso y Benito , 1996).

En un estudio realizado por O'Connor (2012), reflejó que la identificación como niño dotado académicamente produce una actitud negativa de los demás, no siendo así cuando el niño es identificado como dotados en los deportes o en las artes. Los niños académicamente dotados son clasificados como “nerds” y descritos con adjetivos denigrantes que producen un peso emocional y psicológico. Una vez identificados como dotados se les exige unos logros académicos independientemente de que estos alcancen logros como ser feliz, sentirse bien y estar satisfechos con la vida.



Es importante que el niño con altas capacidades reconozca y entienda que la actitud que tienen otros niños puede ser inmadura o inadecuada. Esto dentro de su escala de valores desarrollada a temprana edad. Algunos niños también tienden a ser muy rígidos en cuanto a su propia jerarquía.

Es necesario reconocer que existen distintos niveles dentro de la clasificación de altas capacidades, haciendo de éste un grupo heterogéneo. De acuerdo a Clark (1997), los niños con capacidades extremadamente altas, son lo que tiene mayor dificultad en el ámbito social. Para ellos, el asunto del ajuste social toma una dimensión adicional. Estos niños tienen más problemas para encontrar otros niños con quien relacionarse, se aburren con el trabajo de la escuela, y encuentran menos retos mentales dentro del ambiente escolar (Clark, 1997)

En algunas ocasiones los niños superdotados pueden reflejar problemas asociados a su realidad, por lo que éstos no deben ser obviados ni por los padres ni profesores. Basándonos en estos posibles problemas podremos ayudar al niño superdotado a ser reconocido por lo que es y de esta manera facilitarle todo aquello que sus necesidades especiales demanden. Es importante reconocer que cuando un niño es superdotado todos los aspectos de su vida se ven afectados. Son niños dotados todas las horas del día no solo cuando están en la escuela o cuando están en programas especiales (Rotigel, 2003).

Martinson (1991), considera que para cada característica positiva que puede ser propia del superdotado, el niño podría ser vulnerable a las dificultades correspondientes. En la siguiente tabla el autor nos resume algunas características, acompañadas de las correspondientes dificultades.



CARACTERÍSTICAS POSITIVAS	POSIBLES DIFICULTADES
1. Muy observador y abierto a cosas y a situaciones inusuales y poco corrientes.	1. Muy crédulo y confiado.
2. Le gustan los conceptos abstractos, resolver sus propios problemas; tiene una forma de pensar muy independiente.	2. Muestra resistencia a las instrucciones de los demás. Puede ser desobediente.
3. Tiene mucho interés en las conexiones entre los conceptos.	3. Dificultad para aceptar lo que no es lógico.
4. Es muy crítico con él mismo y con los demás	4. Exige demasiado de él y de los demás. Puede estar siempre insatisfecho.
5. Disfruta creando e inventando nuevos caminos para realizar algo.	5. Obsesionado por crear y descubrir las cosas por si mismo, rechaza seguir el camino habitual y generalmente aceptado.
6. Tiene una gran capacidad de concentración, ignorando su entorno cuando está ocupado en sus tareas.	6. Se resiste a ser interrumpido cuando algo es de su interés.
7. Persiste en sus propios objetivos.	7. Puede ser rígido e inflexible.
8. Supersensible, necesita soporte emocional.	8. Necesita tener éxito. Es vulnerable al fracaso y al rechazo de sus compañeros.
9. Enérgico y activo.	9. Frustrado con la inactividad y/o con la falta de progreso.

Tabla 3. Características y posibles problemas de la Superdotación (Martinson, 1991)



Por su parte en la siguiente tabla Webb (1993), nos resume las características y posibles problemas de la superdotación.

Características	Posibles problemas de la Superdotación
1. Adquisición y retención rápida de información; pueden oponer conceptos con exceso.	1. Impacientes con la lentitud de los otros, pueden acomplejarse.
2. Actitud activa para investigar, curiosidad intelectual, motivación intrínseca, búsqueda de lo trascendente.	2. Preguntas desconcertantes, son obstinados, rehúyen las órdenes, parecen exagerados en sus intereses.
3. Habilidad para conceptualizar, abstraer, sintetizar; disfrutan con la resolución de problemas y la actividad intelectual.	3. Se resisten a la práctica e instrucción; cuestionan los métodos de enseñanza.
4. Disfrutan organizando cosas y a las personas dentro de una estructura y un orden, buscan sistematizar.	4. Construyen reglas o sistemas complicados; se pueden mostrar dominantes.
5. Amplio vocabulario y capacitación verbal; gran información de temas complejos, avanzados a su edad.	5. Pueden servirse de palabras para escapar o evitar situaciones; llegan a aburrirse en el colegio.
6. Creativos e imaginativos, les gusta experimentar nuevas formas de hacer cosas.	6. Pueden romper los planes o rechazar lo que ya se sabe. Son diferentes.
7. Concentración intensa; lapsos duraderos de atención en áreas de interés.	7. Se molestan con las interrupciones, desatendiendo sus obligaciones y a la gente cuando su interés está centrado en algo. Tenacidad.
8. Sensibilidad, empatía, deseo de ser aceptado por los demás. Constancia.	8. Sensibilidad a la crítica o al rechazo. Esperan que los demás tengan valores similares; necesidad de reconocimiento.
9. Elevada energía, viveza, ansia; períodos de esfuerzo intensos.	9. Pueden sentir frustración con la inactividad; su viveza puede desorganizar a los demás; continúa estimulación.
10. Son independientes, prefieren el trabajo individualizado; confían en ellos mismos.	10. Posible rechazo hacia los padres o compañeros. No conformidad.
11. Gran sentido del humor.	11. Ven lo absurdo de las situaciones; pueden convertirse en el “payaso” de la clase; puede no ser comprendido por los compañeros.

Tabla 4. Características y posibles problemas de la Superdotación (Webb, 1993)



1.4.1 VULNERABILIDADES DE LOS NIÑOS ALTAMENTE DOTADOS

Un sector de investigadores establece que los niños altamente dotados son más susceptibles a algunos tipos de dificultades de desarrollo, que los niños medianamente dotados o niños normales. Las áreas de la vulnerabilidad incluyen: el desarrollo desigual o no sincronizado, el perfeccionismo, las expectativas de los adultos, la sensibilidad intensa, el auto-concepto, la enajenación, los ambientes inadecuados y los conflictos de roles.

De acuerdo a Castanedo (1997), la vida emocional de los niños superdotados puede ser muy compleja y prácticamente está predeterminada. Éste asocia a su vez tres características emocionales con la superdotación: el perfeccionismo, la sensibilidad y la intensidad. Según Castanedo (1997), estos tres elementos críticos de la personalidad del superdotado deben ser comprendidos y aceptados; los intentos que se hagan para modificarlos no sólo serán ineficaces sino que dañarán la auto-estima del niño y su auto-percepción.

Muchas de las dificultades socio emocionales de alumnos con altas capacidades son desconocidas por un gran número de psicólogos, quienes no han recibido en su formación una preparación adecuada para promover una educación que atienda a las necesidades intelectuales, sociales y emocionales de los alumnos de altas habilidades (Sorriano, E. 2008). La mayoría de los problemas que se observan entre alumnos que se destacan por un potencial superior, tienen que ver con la desmotivación y frustración frente a un programa académico caracterizado por la repetición, la monotonía, los desafíos limitados y por un clima psicológico en la sala de clase poco favorable a la expresión del potencial superior (Sorriano, E. (2008).

Numerosos estudios, algunos que datan desde principios del Siglo XX como el de Terman (1925), demuestran la relación entre el buen rendimiento en la escuela y el éxito en la vida. Sin embargo, tal éxito en la vida no es automático para el dotado, depende en gran parte del respaldo del medio ambiente. Incluso los niños moderadamente dotados son vulnerables a una diversidad de dificultades en el ajuste. Casi por consenso se acepta que mientras mayor es el avance intelectual, mayor es el riesgo de desajuste social e infelicidad.

La problemática puede ser aun mayor dado que algunos estudios han comenzado a documentar, el hecho de que existen niños superdotados en una mayor cantidad a la esperada,



pero que no necesariamente cuentan con una atención adecuada. Esto se evidencia con estudios realizados en la Universidad de Washington (Roedell, Jackson y Robinson 1980), en la Universidad de Johns Hopkins en Baltimore y en la Universidad de Denver (Silverman, 1976) que han identificado sub-poblaciones significativas de niños altamente dotados.

No obstante y como habíamos establecido previamente, también existen investigaciones que ponen en entredicho esas vulnerabilidades. El buen ajuste social, la madurez emocional y el auto concepto saludable, son observados en muchos niños intelectualmente dotados. Por mencionar algunas de las investigaciones en esta dirección hacemos referencia a Lupu (2012), en cuyo estudio se refleja que los niños superdotados poseen una inteligencia emocional mayor, que la inteligencia emocional que reflejan los estudiantes no superdotados.

1.4.2 DESARROLLO DESIGUAL O NO SINCRONIZADO

Es difícil tener la inteligencia de un adulto y las emociones de un niño, todo en un cuerpo infantil. La diferencia entre la capacidad intelectual avanzada de un niño y las habilidades sociales y físicas, pueden conducir a unas expectativas poco realistas para su funcionamiento. Los niños se frustran cuando sus capacidades físicas no les permiten la construcción de proyectos complejos que son capaces de crear en sus imaginaciones.

Por otra parte, los adultos esperan de estos niños, una madurez social compatible con su nivel de desarrollo intelectual, hasta el punto de etiquetar como un problema de comportamiento cuando un niño altamente articulado y lógico, exhibe una rabieta propia de su edad. Es común que la familia espere comportamientos típicos de un niño mayor a tenor con sus capacidades intelectuales, pero cuando esto no ocurre se genera insatisfacción de ambas partes (Sorriano, E. 2008).

Si lo anterior resulta chocante, aun más dañino puede resultar, cuando los adultos ignoran las altas capacidades de los niños y propician un desarrollo más lento del que el niño debería tener. La superdotación de un niño puede incluso pasar desapercibida, debido a problemas del comportamiento, por su debilidad física, o por su inmadurez social. Whitmore (1980), expone un ejemplo concreto de un niño con un índice de inteligencia de 153, que fracasó en su primer grado como resultado de un comportamiento quebrantador y de su falta de iniciativa para terminar el trabajo diario en la sala de clase.



El profesor que subestima la capacidad de un niño puede declinar su autoestima. Una investigación realizada por Pringle (1970), reflejó que la mayoría de los 103 niños sumamente brillantes llevados a una clínica debido al desequilibrio general, tenían profesores que subestimaron sus capacidades. El síntoma más frecuente presentado por éstos era una carencia de confianza en sí mismos.

1.4.3 PERFECCIONISMO

Una concepción generalmente aceptada por los estudiosos del campo de la superdotación y el talento humano, es que la mayoría de los niños superdotados corren el riesgo de ser perfeccionistas (Farmer, 1993; Fletcher y Speir, 2012). Según Chan (2010), tradicionalmente el perfeccionismo se refleja en dos vertientes una atada a perseguir objetivos altos e irreales y otra atada al miedo a fallar. Las presiones que ejerce el perfeccionismo, pueden que conduzcan a los superdotados a una elevada motivación para alcanzar resultados importantes y altos logros, o por otra parte, puede que les lleve con suma facilidad a problemas de bajo rendimiento o de fracaso escolar.

Las presiones que sienten los superdotados para ser perfectos puede que tengan su origen en el elogio extremo que han recibido y que siguen recibiendo por parte de los adultos. También pueden proceder de la convivencia con modelos adultos de características perfeccionistas o de las propias experiencias positivas del niño, el cual llega a considerar necesario mantener todos los niveles de perfección, incluso, a superarlos (Silverman, 1992).

Estas presiones impiden que estos niños se sientan bien con ellos mismos y les impide además a arriesgarse cuando creen que los resultados no van a ser perfectos. En consecuencia, evitan, terminan y se apartan con ansiedad, de todo aquello que entienden les llevará a no ser todo lo bueno que desean (Silverman, 1992). Por tal razón, cuando estos niños llegan a cometer errores, o si su actuación no alcanza las expectativas perfeccionistas que se habían fijado, es muy posible que experimenten a modo de reacción, dolores de cabeza, de estómago y hasta depresiones.

Para Fletcher y Speir (2012) el perfeccionismo está asociado con rígidas ataduras a altos rendimientos, una importancia irracional a esos estándares y la tendencia a generalizar los fracasos. Muchos niños dotados exhiben una disposición interna hacia la perfección que los



lleva a imponerse metas imposibles para ellos mismos. Sus capacidades conceptuales extremadamente capaces de imaginar proyectos ambiciosos, sumado a su alta capacidad crítica, los lleva a rechazar sus propios esfuerzos que les permitirían alcanzar su estado ideal. A medida que aprenden a apreciar el trabajo profesional en las artes y las ciencias, podrían fijar estándares profesionales para sí mismos, hasta el punto de llegar a ser impacientes con el desarrollo de la habilidad.

Para muchos investigadores el perfeccionismo puede verse con aspectos positivos y negativos. En términos positivos, el perfeccionismo puede proporcionar la energía que conduce a un gran logro. La atención meticulosa al detalle, necesaria para la investigación científica, el compromiso, y la persistencia nacen del perfeccionismo. Sin embargo, el perfeccionismo sumado a una actitud de castigo hacia sus propios esfuerzos puede frenar la imaginación, el espíritu, y el rendimiento hasta el punto que el individuo nunca alcance lo que su potencial de desarrollo prometía. El perfeccionismo puede llevar a un niño superdotado a verse como perdedor aun cuando su desempeño refleja éxito. En muchos casos, los perfeccionistas son personas de “todo o nada”. Se ven a sí mismos como exitosos perfectos o fracasados totales (Silverman, 1989).

Investigadores como Chan (2010) y Fletcher y Speir (2012), ha clasificado el perfeccionismo como algo saludable en la medida que perfeccionismo te impulse a conseguir mejores rendimientos. Esto contrario al perfeccionismo neurótico que está acompañado de comportamientos obsesivos-compulsivos. Los perfeccionistas normales obtienen gran satisfacción por sus logros y se permiten equivocarse y ser imperfectos, mientras que los perfeccionistas neuróticos establecen estándares excesivamente altos, evitan al máximo los errores y entienden que sus esfuerzos nunca fueron suficientes. La exigencia del perfeccionismo puede ser como resultado de una auto-imposición, así como resultado de las expectativas que los demás tienen de los superdotados (Chan, 2010). Específicamente en el estudio de Chan (2010), se refleja que el 70% de los estudiantes reconocen tener un perfeccionismo saludable, un 15% dice no ser perfeccionista y otro 14% dice tener un perfeccionismo no saludable.

Se debe distinguir entre un perfeccionismo saludable y uno no saludable y ser conscientes de que no todas las tendencias perfeccionistas son disfuncionales, no saludables y de mala adaptación. Los padres y los profesores deben estimular a los estudiantes a alcanzar



excelencia en el trabajo, pero también deben ayudarles a reconocer sus limitaciones y a manejar discrepancias entre lo que desean y su desempeño.

El perfeccionismo no sólo afecta a los perfeccionistas, sino también a quienes conviven con ellos. En su esfuerzo por sentirse bien con ellos mismos, los perfeccionistas puede que, inconscientemente provoquen que los demás que están a su alrededor se sientan mal, hasta el punto que en muchas ocasiones pueden enfadarse con sus hermanos o sus amigos sin que estos sepan la razón de tal enfado (Silverman, 1986; 1992). Existe evidencia de que el perfeccionismo puede generar dificultades en el trato con los demás, además de otra serie de problemas asociados, como la visión que ellos tienen de la sociedad y de los conflictos que, consecuentemente, se producen en ellos. Están tan determinados y obcecados por alcanzar una perfección imposible, que el hecho de hacer que otros se sientan mal, tiene el efecto inconsciente de confirmar su propia condición (Parker y Adkins, 1994).

Sumado al perfeccionismo de los niños, se da el fenómeno de los profesores que una vez identifican un alto nivel del talento enfatizan en trabajo adicional y nunca parecen satisfechos. Los profesores quieren o pretenden que se desarrolle talento en todas las áreas, sin consideración alguna hacia los propios intereses del estudiante. Un niño talentoso tiene el potencial de desarrollarse en todas las áreas, pero las limitaciones del tiempo o del propio interés del niño superdotado, hace que el desarrollarse en todas las áreas sea imposible. De esta manera el profesional concernido debe identificar en el niño, el área de mayor posibilidad de crecimiento y desarrollar estrategias que propicien dicho crecimiento.

Ginsberg y Harrison (1977), ofrecen algunas sugerencias que pueden ayudar a los padres a orientar a sus hijos superdotados, para que eviten las excesivas presiones de su perfeccionismo.

- Ayude a su hijo a comprender que puede estar satisfecho cuando sienta que ha hecho su mejor esfuerzo, aunque no haya logrado necesariamente lo mejor.
- Explíquele que no aprenden ni mejoran si todo el trabajo es perfecto, que las faltas y los errores son una parte importante del reto que implica el aprendizaje.
- Comparta sus propias faltas y modele las lecciones aprendidas de los errores.



- Intente reírse de sus propias faltas, pues sin duda, el humor ayuda.
- Enseñe a su hijo la posibilidad de que haga una auto-evaluación apropiada y anímelo a que aprenda a aceptar las críticas de los adultos y otros compañeros.
- Enséñele coherentemente a como hacer críticas de los demás de forma sensata y constructiva.
- Léale las biografías que demuestren como las personas con éxito experimentaron sus posibles fracasos.
- Enseñe a su hijo superdotado estrategias creativas para la resolución de problemas y como indagar sobre distintas ideas, pero haciendo que aprenda a evitar que la autocrítica llegue a interferir con su productividad.
- Enséñele a su hijo como el hecho de discutir y siempre querer tener la razón afecta a los demás. Asimismo, enséñele a como felicitar a los demás cuando logren éxitos.

El perfeccionismo de los niños dotados es exacerbado con frecuencia por los adultos que los impulsan constantemente a pretender vivir sobre su potencial. Los padres pueden sobrecargar a su niño con actividades extras, no dejándole ningún tiempo para soñar despierto o para jugar con los juguetes ordinarios. El dilema para los padres es el llegar a conseguir el equilibrio entre el ayudar a los niños a tener éxito y ser buenas personas. El no poder alcanzar dicho equilibrio puede originarles demasiada presión para pretender ser siempre los mejores (Silverman, 1992).

El perfeccionismo es otra de las características que puede llevar a cometer falsos diagnósticos. Los psicólogos normalmente asumen que el perfeccionismo es algo que debe ser tratado, pues aparece como uno de los síntomas de ciertos trastornos tales como: la personalidad compulsiva, la depresión y los desórdenes alimentarios, entre otros. Sin embargo, el perfeccionismo en algunos niños de alta capacidad intelectual puede representar un motor de mejoramiento continuo. Sin perfeccionismo no tendríamos grandes atletas, brillantes pianistas, y un alto número de personas aceptando retos que se pueden alcanzar.

Un estudio de gran escala realizado por Parker (1997), utilizando alumnos de alta capacidad intelectual del sexto grado, reflejó que el perfeccionismo estaba más correlacionado con la conciencia que con la neurosis. Parker defiende en su estudio una forma saludable de perfeccionismo al que llama "excelencia" y hace hincapié en la necesidad de que los



psicólogos y educadores reciban información sobre superdotación, para poder fomentar dicho tipo de perfeccionismo.

Además del perfeccionismo, otras características como la inquietud y la impulsividad pueden resultar en conductas problemáticas en el hogar y en la escuela cuando interfieren con el aprendizaje y con la interacción social. En estos casos se debería realizar un diagnóstico por un equipo de psicólogos y educadores que además comprendieran las características de niños y jóvenes de alta capacidad intelectual, para poder manejar adecuadamente dicha condición. A una persona se le puede causar un gran daño, cuando sus puntos fuertes son percibidos como defectos.

1.4.4 SENSIBILIDAD INTENSA

La sensibilidad y la intensidad emocional son características distintivas en la mayoría de los niños superdotados y especialmente en los intelectualmente dotados (Piirto, 1994). Estos rasgos suelen dar lugar a una mayor vulnerabilidad en la infancia y por consiguiente a tener problemas en la escuela (Roedell, 1984).

La sensibilidad intensa y la sensibilidad interna que caracterizan a muchos individuos altamente dotados pueden intensificar reacciones a los problemas ordinarios en los adolescentes (Whitmore, 1980). Un niño dotado altamente sensible puede percibir el rechazo social cuando verdaderamente tal rechazo no existe o no fue intencional (Whitmore, 1980). Además, la sensibilidad a la injusticia de la sociedad y a la hipocresía conduce a muchos niños altamente dotados, a sentir la desesperación y el cinismo a temprana edad. Los niños dotados son muy sencilivos a su ambiente, tienden a entender situaciones sociales aun sin la presencia de palabras (Shechlman y Silector, 2012)

Aunque la sensibilidad aumenta como reacción a las señales ambientales y sociales, ésta puede ser una respuesta normal para los niños dotados aun desde un principio. Otros niños pueden poner en ridículo a un niño dotado cuando éste reacciona fuertemente a un incidente o a un asunto sin mucha importancia. Al igual que el perfeccionismo, la sensibilidad intensa puede tener efectos positivos o negativos, dependiendo de la respuesta individual.



Roeper (1982), establece que las personas superdotadas tienen la capacidad de integrar emociones, intelecto y creatividad con extraordinario asombro. Algunos niños superdotados manifiestan una enorme empatía hacia los demás, llegando a superar la compasión que despiertan los adultos por ellos. Como resultado de esto, los adultos pueden no entender la reacción de estos niños. Un ejemplo que nos trae Roeper, establece que durante un torneo de ajedrez, John, un jugador que había ganado muchas veces, empezó a cometer numerosos errores sin sentido, llegando a perder aquella partida tan importante. Cuando se le preguntó qué le había pasado, él contestó: "empecé a ver las lágrimas de mi oponente en sus ojos, simplemente no me podía concentrar en el juego y perdí". La empatía de John era más grande que su ambición. Muchos adultos que apoyaban a John, se sintieron fracasados.

Centrándose en las características afectivo emocionales de los niños y niñas de alta capacidad intelectual, en la literatura científica revisada se encontró que los niños y niñas de alta capacidad intelectual poseen también una capacidad empática superior, por lo que demuestran una sensibilidad especial hacia las sensibilidades de los demás. Así mismo, tienen un elevado razonamiento ético, lo que se muestra en la precocidad con la que se preocupan por conceptos como el bien y el mal, lo correcto o incorrecto o, por ejemplo, la justicia (Palazuelo Martínez, Marugán de Miguelsanz, Caño Sánchez, Frutos Diéguez y Quintero González, 2010).

Características psicológicas como la empatía, el altruismo y la consideración por los demás son frecuentemente encontradas entre los niños superdotados (Seymour, 1987). Silverman (1992), recogió a través de un cuestionario diferentes observaciones donde resaltaba la sensibilidad emocional, compasión y sensibilidad moral en niños superdotados (con un C.I. de 130 y con tan sólo tres años).

La consideración, la comprensión de los sentimientos de los demás y el conocimiento de las propias motivaciones entre otros factores, caracterizan lo que Gardner (1993), llamó inteligencia intrapersonal. Los actos empáticos, la respuesta de actuar ante el dolor de los demás y el deseo de paliarlo, han sido observados frecuentemente en la escuela infantil (Hoffman, 1983). La capacidad para experimentar la empatía y el altruismo son con frecuencia observados en niños preescolares. La empatía es el pilar básico donde se desarrolla la moral de las emociones (Hoffman, 1983).



1.4.5 AUTO CONCEPTO

La típica crisis de la identidad adolescente puede aparecer antes de tiempo para los niños altamente dotados y también puede terminar con un temprano análisis intenso de uno mismo. Su propio perfeccionismo, junto con expectativas inadecuadas del adulto, puede hacer el proceso de la formación de la identidad uno particularmente difícil para los niños altamente dotados. En su investigación De La Torre (2008), analizó la influencia de los programas de desarrollo en el autoconcepto, la autoestima y la autopercepción de los alumnos con alta capacidad.

El autoconcepto puede variar dependiendo de la situación, puede darse un alto concepto si se obtienen altos rendimientos académicos (Hoge y Renzulli, 1993). No obstante, se puede dar un bajo auto concepto, si las expectativas de logros son extremadamente altas (Strop y Goldman, 2002).

No existe un consenso, por el contrario se reflejan resultados contradictorios en términos de que los niños dotados tengan un autoconcepto más alto en lo académico, comparado con los niños no dotados y que a su vez tengan un concepto más bajo en los aspectos físicos cuando se comparan con niños no dotados (Shechtman y Silector, 2012). El estudio de Shechtman y Silector (2012), concluyó que los niños dotados tienen un resultado más favorable en necesidad de cumplimiento, empatía, autoconcepto académico y baja ansiedad emocional. De otro lado, reflejaron bajos resultados en “self- disclosure” y auto concepto físico cuando se comparan con los niños no dotados.

Además, los niños altamente talentosos tienen a menudo el potencial de tener éxito en diversos campos. No obstante, decidir qué áreas y talentos deben desarrollar puede ser una experiencia traumática (Sanborn, 1979). Inseguros sobre su capacidad de vivir hasta sus propias expectativas y las expectativas de los demás, pueden causarle confusión en términos de la dirección a tomar.



1.4.6 AISLAMIENTO SOCIAL

Mientras los niños moderadamente dotados tienden a ser populares entre sus pares, los niños altamente dotados a veces tienen problemas de encontrar a pares compatibles. Desde años tan tempranos como en el 1942, Hollingworth había sugerido que los problemas de la comunicación, comenzando en los años preescolares, pueden ser una causa del aislamiento involuntario del niño altamente dotado. El problema puede comenzar a temprana edad (3 años) donde sus ideas pueden ser expresadas de forma concreta, aunque incapaz de ser entendidas por otros niños de su edad (Roedell, Jackson, y Robinson, 1980).

La soledad es una de las características más asociadas con los niños dotados (Shechtman y Silector, 2012). El sentimiento de soledad se puede dar porque encuentran su mundo más interesante que el de los demás, mientras que otros autores establecen que el hecho de encontrar otras personas con sus mismos intereses es escaso y por eso tienden a aislarse. Esta situación puede producir una reacción en cadena pues la soledad no les permite tener suficientes oportunidades para practicar destrezas sociales como resolución de conflictos y tolerancia, entre otros.

Con conceptualizaciones avanzadas para su edad sobre la organización de grupos, los niños altamente dotados pueden desarrollar características de seres adultos y de paso ser confundidos como una persona excesivamente autoritaria. Los aislamientos sociales pueden ser subsanados cuando encuentran pares, con sus mismas capacidades intelectuales con quien interactuar. Este aislamiento no permite que los niños interactúen a edades tempranas privándose de la oportunidad de aprender habilidades sociales necesarias para la interacción (Roedell, Jackson, y Robinson, 1980).

La enajenación social de niños extraordinariamente dotados, es exacerbada por la insistencia de los educadores y de los padres de que pasen la mayoría de su tiempo en la compañía de pares de su misma edad. La idea de que los niños de la misma edad constituyen un verdadero y conveniente grupo de pares solamente es cierto para los niños del desarrollo promedio. El término pares no es necesariamente personas de la misma edad, sino se refiere a los individuos que pueden compartir en un nivel igual en relación a intereses comunes. Los niños altamente dotados no están propensos a encontrar pares de su misma edad y muchos prefieren compañeros mayores que ellos (Hollingworth, 1942). Los niños altamente dotados



tienden a entablar amistades con pares de edad mental similar, no necesariamente de edad cronológica similar.

Los niños con desarrollos desiguales, tienden a cambiar sus pares dependiendo de la actividad que realicen. Si el niño está desarrollado intelectualmente, pero no físicamente deberá tener unos pares adecuados para las actividades sociales y otros pares para las actividades físicas. El aislamiento social potencial de niños extremadamente capaces, se puede evitar con esfuerzos especiales que ayuden a tales niños a encontrar a compañeros con intereses y capacidades similares. A menos que se realicen tales esfuerzos, los niños altamente dotados corren el riesgo de ser etiquetados como diferentes y extraños por sus compañeros de la misma edad y pueden internalizar esta designación hasta convertirse en excéntricos aislados socialmente.

1.4.7 AMBIENTES INADECUADOS

Los niños altamente dotados se tornan más vulnerables cuando pasan más tiempo en marcos educativos inadecuados. Mientras más se apartan las capacidades del niño dotado de la norma, más inadecuado llega a ser el programa educativo ofrecido en la sala de clase regular. Niños con capacidades superiores a los retos que enfrentan, encontrarán poca utilidad a dichos retos o actividades.

Muchos programas para los niños dotados pueden constituir un ambiente inadecuado para el niño extraordinariamente dotado, en la medida que pretende desarrollar una capacidad distinta a la que sobresale en cada niño (Lewis y Michalson, 1985). ¿Qué provecho puede obtener un niño superdotado con altas capacidades en matemáticas que se le enfatiza en el desarrollo del arte o la escritura? La identificación de las habilidades tiene que ser cónsona con las actividades de desarrollo. Incluso el nivel de los programas tiene que estar adecuado al nivel de superdotación del niño, si es alta superdotación o superdotación moderada.

Es importante recordar que un niño con un índice de inteligencia de 164 es tan diferente intelectualmente de un niño con un índice de inteligencia de 132, como ese niño es diferente del niño del índice de inteligencia 100. Forzar a un niño con un índice de inteligencia de 164 a ajustarse al paso del niño promedio, e inclusive al paso del niño medianamente dotado, es



llevarlo a posiblemente perder el amor por el aprendizaje resultando en abandono escolar, problemas del comportamiento, o en síntomas psicósomáticos.

Obviamente, no todos los niños altamente dotados sufren como resultado de las vulnerabilidades anteriormente descritas. El desconocimiento de lo que conlleva la superdotación intelectual ha generado falsas creencias que dificultan al niño relacionarse bien con un entorno que no le entiende y que en ocasiones ejercen como presión y provocan la aparición de desequilibrios emocionales donde antes no existían (Patti, Brackett, Ferrándiz y Ferrando, 2011). Es importante romper con estas falsas creencias para comprender bien lo que supone tener altas capacidades intelectuales.

Ninguna característica inherente de la superdotación condena automáticamente a estos individuos al desequilibrio o a la infelicidad social. En la mayoría de los casos, los problemas para la gente extremadamente capaz, surgen de la discrepancia entre su nivel de desarrollo y las expectativas de la sociedad. En la medida que la información sobre las necesidades de niños altamente dotados llegue a ser más extensa y las expectativas de la sociedad se adapten más a las realidades del desarrollo de los niños dotado, el grado de vulnerabilidad de estos niños disminuirá.

El conocimiento, sin embargo, no es suficiente. Obtener el máximo en el desarrollo de niños altamente dotados requiere una integración de los sistemas de ayuda. Estos sistemas de ayuda incluyen programas educativos apropiados; educación afectiva sistemática que considere las habilidades sociales y el desarrollo del concepto de sí mismo; esfuerzos previstos en el asesoramiento de carrera, el asesoramiento académico, y el asesoramiento personal. Sin estas ayudas, las extraordinarias capacidades de los niños se convierten en una enorme carga, más que en herramientas que permitan la consecución de una vida creativa y productiva.

A los niños dotados se les debe proveer la oportunidad de dirigir sus procesos de aprendizaje. En la medida en que los niños puedan desarrollar sus propios pensamientos y los puedan expresar libremente, en esa misma medida serán más creativos y competentes en su trabajo (Mudrak, 2011).



1.4.8 NIÑOS CON DOBLE EXCEPCIONALIDAD

Si es difícil conseguir una definición para superdotación aun más difícil conseguir una para superdotación con problemas de aprendizaje (Crepeau Hobson y Bianco, 2010). Estudiantes superdotados con problemas de aprendizaje ha sido definida como aquellos que poseen una dotación o talento sobre lo normal que le permite tener un alto rendimiento, pero que tienen problemas de aprendizaje que hace difícil los logros. Estos niños doblemente excepcionales son altamente capaces, pero que muestran una discrepancia significativa entre su rendimiento académico y lo que se espera de ellos.

Los niños con doble excepcionalidad son aquellos que se destacan o que tienen un rendimiento alto pero, a la vez tienen problemas de aprendizaje, lo que les provoca dificultad para rendir en algún aspecto académico. Algunos son identificados y se conocen sus necesidades educativas, pero otros pasan desapercibidos para el sistema escolar y no se cubren sus necesidades.

Hay al menos tres subgrupos de niños con doble excepcionalidad que pasan desapercibidos por el sistema educativo. El primer grupo lo constituyen los alumnos que han sido identificados como superdotados y que tienen dificultades escolares. Estos suelen tener bajo rendimiento escolar, usualmente achacado a un mal auto concepto o falta de motivación y sus problemas de aprendizaje no se advierten a lo largo de su período escolar. Un segundo tipo está formado por estudiantes cuyas dificultades de aprendizaje son bastante severas, hasta el punto de que son fácilmente detectadas, pero cuya superdotación no se reconoce y por tanto, no se les incluye en programas de superdotación. El tercer grupo es el más numeroso y está conformado por los niños que enmascaran sus discapacidades con sus capacidades. No se detectan como superdotados ni se les notan los problemas de aprendizaje. Son considerados niños con capacidad media por lo que pasan por alumnos sin problemas o sin necesidades educativas especiales.

Los rasgos de doble excepcionalidad pueden anularse entre sí, reflejando un rendimiento promedio y haciendo aun más difícil la posibilidad de identificar ambas excepcionales. El Modelo de Respuesta a la Intervención (REI) es un proceso para ayudar a las escuelas para que se enfoquen y brinden instrucciones de alta calidad e intervenciones para estudiantes que posiblemente tengan problemas de aprendizaje. El modelo (REI) provee prácticas como



intervención temprana, instrucción efectiva, solución de problemas de manera colaborativa y seguimiento, promete proveerle al personal de la escuela mejor rendimiento para lidiar con los niños que tienen problemas de aprendizaje. Dicho modelo resulta en servicios efectivos para niños superdotados así como para niños con doble excepcionalidad. La integración de una evaluación específica y exhaustiva en el modelo de tres niveles de REI es la mejor manera de identificar las diversas y contradictorias necesidades de aprendizaje de los niños doblemente excepcionales (Crepeau Hobson y Bianco, 2010).

En su estudio Bianco y Leech (2010), reflejaron que cuando los maestros perciben problemas de aprendizaje o de comportamiento en los niños reducen su disposición para referir estos estudiantes a programas de superdotados. Naturalmente estos estudiantes etiquetados no tendrán la oportunidad de pertenecer a programas especializados para estudiantes superdotados y como consecuencia tendrán menos oportunidades de desarrollar sus capacidades.

Cuando los maestros no capacitados o no adiestrados en el campo de la superdotación se conviertan en los filtros iniciales (gatekeepers) para decidir quien forma parte o no de los programas especializados de superdotación, el resultado evidente será que algunos de los estudiantes con las características propias de un niño superdotado, serán ignorados.

1.4.9 NIÑAS SUPERDOTADAS

La disparidad entre el potencial para conseguir las metas fijadas y el éxito que realmente se obtiene, es mucho más evidente para las mujeres que para los hombres, aunque desde nuestra perspectiva debemos reconocer incipientes avances en la disminución de dicha disparidad.

Históricamente las capacidades excepcionales y el papel de la mujer han sido términos antagónicos, desde discutir en un concilio si tenían alma, a negarle sus derechos. Además los procedimientos de identificación reflejaban la concepción masculina del talento, la cual estaba orientada hacia el producto, en contraposición con la idea femenina que estaba orientada hacia el desarrollo.

Las niñas identificadas como sobresalientes, creativas o talentosas son consideradas por sus profesores, y por ellas mismas, como estudiantes con menos capacidad intelectual para las



matemáticas y las ciencias que los niños (Marjoram, 1986). Aunque estas niñas pueden considerarse más competentes para el estudio que los niños sobresalientes o talentosos, o las niñas de rendimiento promedio, también enfrentan una serie de dificultades en sus esfuerzos para alcanzar su potencial. Durante la escuela primaria, sus intereses coinciden más con los de los niños sobresalientes o talentosos que a los de sus pares con capacidad normal. Sin embargo, al llegar a la adolescencia, sus aspiraciones de estudiar una carrera son menos ambiciosas que la de los jóvenes sobresalientes y talentosos (Kerr, 1985). Este cambio ocurre alrededor de los 14 años, pues a esa edad los jóvenes se enfrentan a patrones de socialización que tienden a orientarlos hacia la pasividad y la dependencia. En ocasiones son presionadas para cumplir papeles estereotipados.

Las niñas brillantes están a menudo atrapadas en una contradicción entre talento y feminidad o entre feminidad e inteligencia (Pérez Sánchez, Domínguez y Díaz, 1998). Con frecuencia deben cambiar sus intereses profesionales y una educación superior con los papeles tradicionales del género, se dice que las mujeres sobresalientes o talentosas tienen un rendimiento inferior a su potencial en términos culturales (Davis y Rimm, 1985). Son forzadas a rendir por debajo de su potencial debido a que su cultura les relega a cumplir principalmente el papel de madre y administradora del hogar. Diferentes estudios han demostrado que algunas mujeres creen que si son demasiado competentes, serán rechazadas por sus compañeras y no serán deseables para el sexo opuesto (Horner, 1972). Este temor puede llevar a una pérdida de confianza en la capacidad propia, que tiene efectos devastadores en la adolescencia y que puede tener influencia en el resto de la vida de la mujer.

Algunos de los temas claves que aparecen en la literatura sobre la identificación y la educación de las niñas dotadas son los conflictos relacionados con la definición de roles, la gran tensión provocada por la falta de autoestima una mala selección de programas educativos causada por las decisiones académicas tomadas en primaria y secundaria (Clark, 1997) y la falta de apoyo de los padres y la sociedad hacia las capacidades superiores de las niñas. Las barreras sociales, los prejuicios existentes, los estereotipos sobre los roles sexuales los conflictos entre la educación, el matrimonio y la familia son obstáculos para el desarrollo de las niñas superdotadas.

Según Domínguez, P. (2003), una alumna con alta capacidad suele tener las siguientes características: un alto nivel de autocrítica que la mantiene en un alto nivel de



insatisfacción consigo misma y con el entorno; es hipersensible a datos del contexto y si mantiene sus temores y se siente atacada o herida, aumenta su indecisión que puede convertirse en crónica, por miedo a equivocarse o por miedo al rechazo social; siente un deseo innecesario de complacer por su propia variable de género y se encuentra en un callejón circular y sin salida; tiene un gran perfeccionismo y autoexigencia para hacer perfectamente todo lo que intenta, siente inapetencia hacia los logros, miedo al éxito y tiende a exagerar la magnitud de sus errores.

Según García Perales, (2012) diferentes investigaciones de la superdotación están de acuerdo con que los valores cognitivos entre niños y niñas varían, porque sus experiencias de socialización son muy distintas. El modelo explicativo más razonable es el referido a las presiones de socialización de padres, profesores, amigos que hacen que el niño en desarrollo adopte las conductas apropiadas o que elabore las más ajustadas a su rol sexual. Para las mujeres, las percepciones del rol femenino pueden llevar al conflicto entre lo que son y quieren ser en contraposición con lo que se supone que deben ser. Como la chica superdotada tiene menos modelos femeninos con los que identificarse, se le deberían dar oportunidades de que conozca mujeres que hayan pasado por sus mismas circunstancias y que lo hayan sabido aprovechar.

García Perales, (2012) destaca que la mayoría de las mujeres superdotadas suelen presentar una serie de problemas que les impide resolver con éxito algunas situaciones. Algunos ejemplos de estos problemas son:

- a) Mayor dificultad en su identificación.
- b) Aparición de conflictos entre talento y feminidad, entre la manifestación de su capacidad y el miedo y necesidad de ser aceptadas socialmente.
- c) Obtención de peores resultados en matemáticas y habilidades espaciales.
- d) Intereses y aficiones diferentes a los chicos superdotados.
- e) Bajo nivel de autoestima.
- f) Miedo al éxito.
- g) Recepción de mensajes contradictorios del sistema educativo a la hora de desarrollar sus capacidades.



Para Domínguez, P. (2003), las orientaciones para las familias de hijos superdotados son siempre necesarias, pero aún más las orientaciones familiares para la educación de las niñas superdotadas. Los educadores deben recordar que ellos pueden modificar actitudes familiares a través de los estudiantes. La escuela puede influir en las familias por medio de los valores que se deben transmitir en las aulas y atender el desarrollo emocional de los estudiantes. La escuela debe considerar las emociones (orgánicas, afectivas y sociales) como forma de adaptación al entorno. Es importante que padres y educadores conozcan las características grupales, emocionales y culturales de la mujer dotada intelectualmente, para poder prevenir posibles problemas y potenciar su realización personal global (Domínguez, P. 2003).

Diferentes investigaciones han corroborado que las niñas superdotadas no suelen elegir una carrera que no conocen, o con la que no logren identificarse (Highman, Navarre, 1984). En una investigación realizada por Astin y otros (1976), se comprobó que aunque muchas mujeres jóvenes son atraídas hacia una profesión, ellas terminan interesándose en roles culturalmente establecidos para su sexo.

Un sin número de estudios contradice el estereotipo de que los niños superdotados son superiores en ciencias y matemáticas y que las niñas superdotadas son superiores en literatura, lenguaje y artes. Los niños y niñas superdotados/as son más parecidos que diferentes en términos de inteligencia, habilidades creativas y ajustes psicológicos. Pequeñas diferencias en términos de intereses, carreras y relaciones tienden a ser exageradas en las prácticas educacionales de género (Kerr, Vuyx y Rea, 2012).

No obstante, el estereotipo sigue condicionando la intervención con de los niños superdotados de acuerdo a su sexo (Tirri y Nokelainen, 2011). Investigaciones de Tirri y Nokelainen (2008), apoyan otras investigaciones que establecen la percepción generalizada que se tiene de los niños superdotados, en el sentido de que son superiores en ciencias y matemáticas y que de igual forma las niñas son mejores en áreas lingüísticas. Esta subestimación de capacidades tiene una influencia en el desempeño que los niños adolescentes tienen en estas áreas. Los resultados de esta investigación sugieren que los padres y maestros deben motivar a las niñas a conocer y familiarizarse con áreas de conocimiento tradicionalmente dominada por los hombres como la ingeniería y ciencias físicas. De esta manera, la percepción de que pueden tener un mejor desempeño aumenta la posibilidad de que así sea.



Silverman (1986, 1989), recomienda algunos puntos para mejorar la educación especial de las niñas superdotadas:

1. Abrigar grandes expectativas respecto a ellas, creer en sus capacidades para la lógica y matemáticas.
2. Integrar activamente a niñas en programas de matemáticas y ciencias.
3. Alentar la diversidad de intereses y capacidades de las niñas y trabajar con ellas, utilizar textos, lenguaje y expresiones no sexistas.
4. Organizar grupos de apoyo para niñas.
5. Alentar su independencia.

1.5 RELEVANCIA DEL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS NIÑOS CON ALTAS CAPACIDADES

El niño con altas capacidades y con problemáticas en el ámbito social, necesita un apoyo para poder desarrollarse de manera integral. Para Monjas (1994, 2011), las alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales presentan, frecuentemente, baja aceptación de sus compañeros y déficit e inadecuaciones en su comportamiento interpersonal, por lo que es imprescindible enfatizar esta área con ellas y ellos, ya que constituyen un grupo de riesgo en desajustes sociales.

Es importante que cuando se planifique un programa para estos niños, o se establezca una intervención para un niño con altas capacidades, se considere el desarrollo de habilidades sociales.

En la actualidad se ha demostrado que mientras más amplio es el repertorio de las habilidades sociales de una persona, mayor aceptación social se da en la infancia, porque los niños que saben relacionarse con los demás tienden a ser más queridos. Para los niños que tienen un buen desempeño social, es importante reforzar y ampliar su repertorio de habilidades sociales, porque siempre habrá nuevas situaciones que enfrentar y habilidades en las que no se ha logrado un máximo de desarrollo. Los niños con altas capacidades tienden a ser diferentes a los demás, por lo que el tener un buen manejo de sus habilidades sociales es un



elemento necesario para la integración, hasta el punto de poder compensar las diferencias que puedan existir.

En el caso de los niños con problemáticas en el área social, es importante comprender que existen formas en que pueden mejorar su actuación y que no todas las personas nacen sabiendo relacionarse de manera perfecta, por lo que para algunos es necesario recibir una atención suplementaria. Enseñarles a los niños con altas capacidades a relacionarse con los demás, le

da nuevas oportunidades para conocer personas que aunque no tengan sus mismos intereses, pueden enseñarles nuevas cosas, y enriquecer su vida.

1.6 DESARROLLO MORAL DEL DOTADO

La palabra moral cuyo origen latino proviene del término moris, se trata de un conjunto de creencias, costumbres o tradiciones, valores o normas. La moral orienta acerca de las acciones que son correctas e incorrectas (WordReference.com). No existe ninguna cultura o sociedad que no tenga costumbres y valores que no enseñe a sus jóvenes a ajustarse a ellas. Los niños aprenden que existen diferencias entre una conducta buena y una mala y entre lo que es correcto y lo incorrecto, esto al menos dentro de un entorno cultural. Sabido es que un comportamiento puede ser más o menos bien o mal visto dependiendo del escenario, del entorno y de la cultura que la alberga.

La temprana adecuación de los niños a las costumbres y a los hábitos que les enseñan sus padres, se debe probablemente a su deseo de evitar que los castiguen. No obstante, existen razones para creer que el firme respeto de los niños a las figuras de autoridad y su dependencia de las mismas les inducen a imitar y adoptar las conductas de sus mayores (Parker y Colangelo, 1979).

Durante su proceso de crecimiento, los niños desarrollan nuevos motivos que guían su conducta en situaciones morales. Poco a poco transforman sus conductas, así como las recompensas o castigos que estas conductas ocasionan, en un código moral, convirtiéndose éste en un conjunto interiorizado de normas. A medida que se van desarrollando las



cogniciones, conductas y emociones asociadas a situaciones morales, los niños se formulan y se replantean estas reglas.

Las opiniones que cada uno se forja acerca de los problemas y las razones que esgrimen a favor de estos juicios, constituyen el componente cognitivo del desarrollo moral. Un sinnúmero de psicólogos entre los que podemos mencionar a Piaget y Kohlberg, estudiaron cuidadosamente las cogniciones morales de los niños y compartieron la creencia de que la naturaleza de las cogniciones morales evoluciona de forma similar a otras conductas intelectuales. Ambos psicólogos creían que la cualidad de los juicios morales cambia de una manera regular y predecible, a medida que un sujeto madura e interactúa con otros.

Según la teoría de Kohlberg (1984), el desarrollo moral pasa por seis estadios los cuales están contenidos en tres niveles:

- Pre-convencional: (estadios 1 y 2) donde se tiene una perspectiva egocéntrica de la moralidad. Se intenta evitar el castigo y la ayuda es vista como “buena”.
- Convencional: (3 y 4) tiene una perspectiva social, se rige según los valores morales de su familia, grupo comunidad o cultura a la que pertenece.
- Pos-convencional: (5 y 6) basará sus juicios en decisiones propias sobre los principios éticos.

Una investigación de Janos y Robinson (1985), sugiere una relación entre el yo cognitivo y el yo moral. En términos generales dicha investigación concluyó que los dotados poseen características como autosuficiencia, independencia, autoritarismo, individualismo, energía, auto-dirección e inconformidad a lo que se establece como norma. Sobre estos hallazgos Freeman (1991), establece que éstas pueden conducir al niño, en términos sociales, a direcciones tanto positivas como negativas. Otros estudios sugieren un desarrollo moral positivo en el dotado, alcanzando mayores niveles de desarrollo moral en contraposición a sus pares (Terman, 1925)

Es necesario un ambiente que estimule no sólo los aspectos cognitivos, sino también los socio afectivos de moralidad. Kohlberg (1984), propone un modelo en el que utiliza la



comunicación, la discusión y la cooperación para que los niños tengan la oportunidad de discutir sobre distintos principios morales en situaciones concretas y sobre problemas reales, para establecer normas, mantenerlas y decidir cómo enfrentar los problemas.

Queremos resaltar la importancia del modelaje de los padres y una exhortación a que se analicen estos temas con altos niveles de razonamiento. En hogares donde los padres clarifican las dudas, se dan mejores condiciones para lidiar con la situación. También deberían incluirse en estos programas métodos para fomentar la sensibilidad hacia las necesidades de otros y el respeto a la diversidad de opiniones.



**CAPÍTULO II:
IMPORTANCIA DE LA FAMILIA DE NIÑOS
CON ALTAS CAPACIDADES EN EL
DESARROLLO DE LAS HABILIDADES
SOCIALES**



2.1 LA FAMILIA

Una de los asuntos que más nos preocupa dentro del ámbito educativo, es la formación del niño dentro del primer agente educativo; que es la familia. La familia es uno de los contextos de desarrollo humano más importantes y cruciales para los individuos que viven en ella. La familia juega un papel extraordinariamente importante en la conformación de las características psicológicas de los hijos, tanto en lo que se refiere a la personalidad, como en lo relativo a sus capacidades y aptitudes.

No obstante, con los cambios ocurridos en los últimos años, puede afirmarse que la influencia de la familia se ha reducido enormemente. Los centros de enseñanza preescolar, las escuelas maternas o guarderías y las personas que ayudan en el hogar y que prestan servicios de más de ocho horas al día, forman parte de la vida de muchos niños antes de que cumplan dos años y a veces incluso desde su nacimiento. A pesar de todos estos cambios la familia sigue siendo el factor principal y más persuasivo de los que influyen en el desarrollo social durante la infancia (Villagómez y De Galindo, 2006). Sin una familia sólida en la que la persona sea capaz de perfeccionarse, la tarea de los demás agentes educativos se vuelve realmente difícil y compleja. En muchas ocasiones se puede ver como los esfuerzos de las instituciones escolares, quedan anulados por falta de un apoyo y respaldo familiar.

Por tal razón, la educación debe ser una consciente y dinámica para poder enfrentar los desafíos que los cambios sociales han generado y que se han reflejado en la familia, que es una de las células más importantes, sino la más importante en la sociedad. La educación y formación de cada uno de los miembros que componen la familia, es decir, padres-hijos, van de la mano. De otro lado, reconocemos la existencia de familias no tradicionales, las cuales pueden tener un desempeño excelente de sus funciones, como institución en la formación de los niños.

La familia tiene aspectos, objetivos y funciones específicas que no pueden ser sustituidas por ningún otro organismo. Esta institución debe brindar a cada uno de sus miembros, una vida familiar que permita que cada persona pueda nacer, crecer y morir como corresponde a su dignidad, de manera que sea realmente una comunidad de vida y amor, una célula viva de la



sociedad (Villalobos, 2001). Lo esencial de la familia es que sus miembros además de desarrollarse dentro de ella adecuadamente, lo hagan con dignidad.

La familia es una célula viva de la sociedad, una auténtica organización humana, que guarda una estructura armónica. Es una institución social de origen natural, fundamental para el desarrollo humano. Aunque nacemos en familias, la familia no es una institución terminada, pues adopta muchas formas y cada una de ellas experimenta importantes transformaciones en su proceso de desarrollo (Perea Quesada, 2006). Cambios en prácticamente todos los ámbitos, específicamente en países democratizados, incluyendo los aspectos legales que van desde la legalización del control de natalidad, el aborto, leyes de divorcios unilaterales y aspectos laborales han trastocado las realidades de las familias y la de los individuos dentro de éstas (Stevenson, 2008).

La familia se hace día a día, como la amistad, como la comunicación. Cada miembro de la familia es susceptible de ser víctima o arquitecto de cualquiera de los problemas que puedan surgir en su interior. Es como una calle con dos direcciones, todos los que están en ella son responsables de la fluidez y el clima de la comunicación (Villalobos, 2001). El proceso de perfección se da de manera permanente en el ámbito familiar y es tarea de cada uno de sus miembros contribuir a este mejoramiento común.

Según Villalobos (2001), al interior de la familia existen cuatro aspectos que la forman y la definen como “célula viva”, estos son:

- La satisfacción de las necesidades vitales de la familia
- La transmisión y vivencia de las virtudes humanas
- El desarrollo de cada uno de sus miembros como persona
- La participación o servicio recíproco en un continuo dar y recibir

Los cuatro aspectos anteriores se encuentran dentro de la dinámica familiar, la cual se caracteriza por ser cambiante. Cada familia tiene aspectos cambiantes y permanentes, que son definidos por cada una de las personas que la conforman. Así como cada miembro de la familia es un ente único, cada familia también es única.



Por ende, se requiere de una educación consciente, con capacidad de ajustarse a las particularidades de la familia de hoy día y a las particularidades de cada familia. No obstante, debe existir un consenso de que la familia está cimentada en: la libertad, el altruismo y el amor; quedando fuera el egoísmo, el miedo y la coacción (Villalobos 2001).

Lo que se pretende es una educación que promueva la corrección y el mejoramiento para formar un ser humano íntegro. Así pues, la educación dentro de la familia en coordinación con otros entes educativos, va a ser el medio que nos permita el alcance del bien y la verdad, que a su vez, implicará un desarrollo de las potencialidades humanas, sin perder de perspectiva una libertad humana responsable.

La finalidad de la familia es que cada uno de sus miembros llegue a la autorrealización, la cual es definida por Hervada (1987), como el ente autonómico que permite llevar a cabo lo proyectado, por cada uno de los integrantes. En la familia, el padre y la madre o quienes finalmente estén a la cabeza, deben ser proveedores, servidores, satisfactores y generadores no sólo de las necesidades básicas, sino del afecto y la seguridad, entre otros. No obstante, es crucial que no solo sean los padres los que sirvan y den, sino que enseñen a los hijos que dichos servicios sean recíprocos.

La institución familiar debe entenderse como una comunidad de vida y de amor en donde se genere la participación real de cada uno en la vida de los otros y la de los otros en la vida de cada uno. De esta manera, se debe ser capaz de renunciar a mi propio (ego) por el otro (alter), puesto que el verdadero amor es servicio, entrega y donación gozosa al otro (Villalobos, 2001).

Como lo afirma Viladrich (2005), la familia es el ámbito donde se nace y se muere como persona. Es el escenario adecuado por excelencia para la realización personal, por la relación existente entre la persona y la familia. En este sentido, la familia se define tomando en cuenta no sólo el amor, sino también el altruismo y la libertad como valores trascendentales propios de ella. Esto hace obsoleto el concepto de autoridad que se practicaba en el pasado, el cual se podía definir como autoritarismo. Hoy es necesaria una autoridad legítima, que requiere ganarse y conquistarse con las acciones y el ejemplo.



Para lograr éste, así como otros objetivos de la familia, es indispensable que nuestro objetivo de estudio sea la profesionalización de la tarea educativa de los padres. Esto en unión a su relación con el mejoramiento integral del ser humano, buscando que este desarrollo favorezca el desarrollo social a través de las habilidades sociales; desde una perspectiva psicopedagógica.

Es importante destacar que en los tres campos donde se desarrolla la educación del ser humano: la familia, la escuela y la comunidad, es la familia el primero, no sólo en términos del tiempo compartido sino también en términos de importancia. El ambiente familiar, en efecto, determina en el individuo el proceso de su constitución personal (persona génesis), así como de su adaptación a la sociedad (Quintana, 1993).

El ambiente familiar influye en cada miembro de la familia al momento de realizar su proceso de formación personal y social. La familia es el más importante de los campos o ámbitos en el que la persona se desarrolla, debido a que es en la familia donde la persona se constituye como tal y aprende a socializar.

La familia debe brindar un ambiente positivo de cohesión, de libre comunicación y expresión, donde cada persona pueda desarrollar la confianza en sí misma y el optimismo en el mundo. Además de satisfacer sus necesidades básicas de seguridad, se debe desarrollar la capacidad de renuncia a sí mismo y lograr un espíritu de cooperación. Desde este punto de vista la educación familiar es algo más que la educación de los hijos. De acuerdo a Villalobos (1995), los padres también son parte vital de ella. Es un núcleo en donde las partes se interrelacionan, se forman y aprenden unas de otras.

Según Villalobos (2001), la trascendencia de la familia reside en comprender que el cambio es propio de la naturaleza humana, es donde las respuestas que se piden están en la razón de nuestro querer, que es la voluntad. La educación familiar logrará trascender cuando llegue a la radicalidad de la educación y a la conciencia del ser humano. La trascendencia de la educación familiar debe cumplir su misión en la parte vital que le corresponde, que es la educación moral. Es decir, la formación de valores y virtudes o comportamientos éticos.

Sin importar los cambios que ocurran alrededor o al interior de la familia, su misión siempre será la formación de valores y virtudes, aquellos valores y virtudes que cada familia



considere vitales en su entorno social. Por esta razón, es importante que cada familia establezca las prioridades que va a tener como proyecto familiar.

La tarea de la familia es trascendental porque se encarga de la conciencia de cada persona que forma parte de ella. La familia es el ambiente donde se descubren y se viven los valores que ayudarán en la realización y el mejoramiento personal. El proceso de perfeccionamiento que se realiza en el ámbito de la familia, ayuda a potenciar la capacidad y a aceptar las limitaciones. Esto se logra no sólo dando a conocer los valores, sino viviéndolos.

2.1.1 LA FAMILIA DIFERENCIADA

No ha duda alguna en el hecho de que tanto la sociedad y la familia han evolucionado. No es posible ignorar el hecho de que en la actualidad tenemos que enfrentar un sinnúmero de realidades que antes no existían. El cambio en el paradigma de familia que se maneja hoy en día, es una constante fuente de debate entre liberales y conservadores. Aunque la iglesia y otros sectores clasificados como de derecha, aún intentan aferrarse a la imagen medieval de una familia, es decir, padre trabajador, madre ama de casa, hijos, mascota, etc., muchos están de acuerdo en que ese concepto se encuentra ya obsoleto, sobrepasado por la realidad de una sociedad más diversa.

Las disciplinas científicas que estudian la familia la han caracterizado como una institución social dinámica, histórica y universal, cuya estructura y función están determinadas por el grado de desarrollo de la sociedad. La familia es tan dinámica como la sociedad de la cual forma parte y de esta manera se va ajustando a tenor con los cambios y la evolución de la sociedad (Stevenson, 2008). Por estas razones la familia experimenta variaciones estructurales y funcionales a través del tiempo (Irizarry, 1998).

En Puerto Rico al igual que muchos otros países del mundo, se han registrado cambios dramáticos, tanto en la estructura del hogar como en la de la familia. Estos cambios han sido el resultado de la trayectoria exhibida por los procesos demográficos en el país. Arriagada, I. (2002), presenta que las familias en América Latina han sido influenciadas por cambios demográficos y por la inserción de la mujer a escenarios laborales, sociales y políticos. Las tendencias registradas en los matrimonios, el divorcio, los re-casamientos, al igual que los



patrones de fecundidad y mortalidad, definitivamente han producido cambios (Arriagada, 2002)

2.1.2 TIPOS DE FAMILIA:

Existen diferentes clasificaciones de tipos de familia además de las tradicionales, las cuales son tan comunes, que puede llegar a pensarse que este tipo de uniones son casi tan frecuentes como las tradicionales.

- Familia monoparental - Este tipo de familia consta de papá con sus hijos o mamá con sus hijos. Estas familias pueden tener su origen en la muerte de uno de los padres, o porque la madre nunca se casó, pero la más común es por el resultado de los divorcios. Casi uno de cada cuatro niños norteamericanos viven en una familia con un solo padre. En el caso de Puerto Rico esta proporción es de dos de cada cinco niños.
- Familia reconstruida - La familia con segundas nupcias también conocida como reconstruida, es bien frecuente en nuestros tiempos. Tiene una composición más grande, que puede llegar a cuatro adultos (el par de casados más ambos ex – esposos). Esta se forma a consecuencia de un divorcio o de muerte. La lealtad de los hijos con los padres ausentes o muertos puede interponerse en la formación de vínculos con los padrastros, en especial cuando los hijos van y vienen entre dos hogares. El papel del padrastro o la madrastra en esta familia es bien importante. Aunque es un proceso difícil, estos pueden tener una influencia positiva en la vida de sus hijos.
- Familia de parejas del mismo sexo - Este tipo de familia se forma cuando dos mujeres o dos hombres vinculados a través de una relación de pareja, conviven junto a los hijos que una de ellas (os) o ambas (os) han tenido en vínculos heterosexuales. También puede observarse que una madre lesbiana o padre homosexual viva con sus hijos, pero que no tenga pareja o no conviva con ella.
- Familia comunal - Este tipo de familia está formada por todos los miembros de la comunidad, independientemente de que existan o no lazos consanguíneos. Los miembros adultos de la comunidad comparten el compromiso de cuidar y educar (querer) como a sus propios hijos a todos los niños que viven en la comunidad y



forman parte de la familia comunitaria. La estructura familiar comunitaria se basa en el hecho de que no solo los padres o familiares biológicos de los niños influyen en su formación, sino todas aquellas personas que se relacionan con ellos.

- Familia biológica de procreación - Esta se representa cuando la pareja no tiene hijos ya sea por una condición física o pérdida de un hijo. Es entonces cuando decide adoptar o someterse a tratamientos de fertilización asistida. Esta familia no es muy común pero es parte de la sociedad. Muchas veces estas parejas sufren por la imposibilidad de tener hijos propios, pero llenan ese vacío por medio de las alternativas antes mencionadas y suelen desenvolverse con éxito en la vida. En esta clasificación se pueden incluir familias formadas por parejas de sexos opuestos o del mismo sexo.

En conclusión podemos decir que la familia es un sistema abierto y dinámico, debido a que durante los años ha presentado diversos cambios esto como consecuencia de los factores sociales, culturales, políticos y económicos, entre otros. Cabe destacar que la familia es considerada como una institución social, debido a que es en este núcleo donde el individuo se forma. Es aquí donde el niño recibe las primeras informaciones, aprende actitudes y modos de percibir la realidad, construyendo así los contextos significativos iniciales. Es portadora de sistemas de ideas, creencias, valores, así como la base de una relación afectiva. A través del tiempo, nos parece interesante que se continúa considerando a la familia como la institución base.

Según Albite (1998), la permanencia de la familia a través del tiempo parece sugerir que su presencia podría ser una condición necesaria de la sociedad y que su universalidad histórica y culturalmente diferenciada, la convierte en una institución cambiante que se reconstruye a través del tiempo a tono con su contexto histórico, político y social. En este sentido la familia no sólo es importante en nuestras vidas como personas, sino que es una unidad fundamental en la organización social (Pacheco, Bou y Serrano-García, 2006).

Lo que sabemos sobre la familia sugiere que tanto los roles de los padres como de las madres son construidos culturalmente y que pueden facilitar o limitar el crecimiento y formación integral de los hijos. Independientemente de su forma o estructura, la familia cumple un



papel indispensable tanto en la sobrevivencia individual como en la continuidad de la sociedad. La evidencia indica que tal vez las características más importantes en la socialización de las nuevas generaciones, son los estilos que los miembros de la familia adoptan en el cumplimiento de las tareas socializantes, sobre todo en la transición de la niñez a la adolescencia y de ésta a la adultez.

El núcleo familiar era la unidad más común en la época pre industrial y aún sigue siendo la unidad básica de organización social en la mayor parte de las sociedades industrializadas modernas (Sánchez, Quiñones y Villada, 2011). Sin embargo, la familia moderna ha variado con respecto a su forma más tradicional en cuanto a sus funciones, composición, ciclo de vida y rol de los padres. La única función que ha sobrevivido a todos los cambios es la de ser fuente de afecto y apoyo emocional para todos sus miembros, especialmente para los hijos. Otras funciones que antes desempeñaba exclusivamente la familia, o por lo menos así se esperaba como el sustento, la formación religiosa, las actividades recreativas y de socialización de los hijos, hoy día son realizadas por instituciones públicas o privadas, hasta el punto de escuchar expresiones como: “yo envío a mi hijo y pago por los servicios de una escuela laica, por lo tanto, la formación religiosa y espiritual es su responsabilidad”.

Tipos de familias consideradas tradicionales:

- Familia Nuclear - Es el modelo de familia más conocido en nuestro país y es el modelo tradicional. Consta de un papá, una mamá e hijos, viviendo en una casa. En este tipo de familia también se incluyen la pareja de esposos viviendo solos en una casa. Este modelo es el mayormente aceptado. La relación conyugal es la base. La familia nuclear, ha estado sufriendo una descomposición en su interior desde la mitad del siglo pasado, provocando el surgimiento de otros tipos de familias que habían estado presentes en la sociedad, pero como excepción a la regla.
- Familia Extensa - Esta familia es la formada por padres, hijos y algún otro familiar consanguíneo, tales como abuelos, tíos o primos. Una de las mayores ventajas de la familia extensa, es que mediante sus múltiples relaciones se aprende a convivir con el grupo, asunto de gran importancia para todos los seres humanos. Una de las desventajas que podemos encontrar en este tipo de familia es que los demás adultos del hogar, quieren intervenir en la crianza de los hijos.



2.2 LA FAMILIA Y LOS HIJOS CON ALTAS HABILIDADES

El tema de la educación familiar puede tratarse desde diferentes enfoques y hay abundante literatura sobre la evolución de su estructura, estilos y tipos de familia. Además se reconocen diferentes estrategias educativas para los padres y la educación de niños con dificultades, entre otras. No obstante, el área de la educación de los hijos inteligentes es de las menos conocidas científicamente (Pérez Sánchez y Domínguez, P. 2000).

A pesar de que hace mucho tiempo se ha establecido que el hecho de tener un niño superdotado tiene un efecto sobre los roles y las relaciones dentro de la familia, ha sido en tiempos recientes cuando se ha comenzado a realizar trabajos empíricos en esta área. La revisión de las investigaciones muestra que los padres que tienen niños superdotados pueden enfrentar una serie de problemas que no enfrentan familias sin niños dotados. De acuerdo a Domínguez, P. y Pérez Sánchez (1997), los estudios realizados en el campo de las altas habilidades no resultan abundantes y los existentes han dedicado más atención a las necesidades intelectuales y de aprendizaje, obviando la problemática emocional, personal y familiar

A pesar de esta situación los educadores en este campo reconocen la importancia que tienen los padres y la familia, en la educación y el desarrollo social de los niños dotados (Colangelo y Dettmann, 1980). Aunque la educación y la crianza de un niño superdotado puede resultar excitante y desafiante, algunos padres pueden experimentar tensión y ansiedad caracterizada por sentimientos de culpa, inseguridad y bajo auto-concepto, ante el aumento en las demandas y exigencias que significa criar a niños sobresalientes y talentosos (Colangelo y Dettman, 1980).

Para Colangelo y Dettman (1983), sería inadecuado malinterpretar la investigación sobre niños superdotados concluyendo que el niño representa un problema para su familia. En muchas ocasiones los padres ven como positivo la identificación de sus niños como superdotados, porque lo ven como la explicación de las diferencias de sus hijos cuando lo comparan con los demás niños. Sin embargo, otros padres lo ven como algo negativo pues se sienten abrumados por la responsabilidad de criar a un niño diferente a otros niños. (Rotigel, 2003).



Aunque todos los padres entrevistados por Cornell y Grossberg (1989), identificaron a sus hijos como sobresalientes, más de una cuarta parte de éstos manifestó no usar la palabra sobresaliente para referirse a ellos. Morrow y Wilson (1964), divulgaron que las interacciones sanas entre padre-hijos, son sumamente importantes para el ajuste positivo de los jóvenes dotados. Por su parte, Bloom y Sosniak (1981), indica que es evidente que los padres desempeñan papeles de gran alcance en el desarrollo de sus niños. Para bien o para mal, las capacidades y las propensiones del niño reflejan el impacto que ejercen los padres sobre ellos.

Bloom (1985), enfatiza en la función decisiva los padres y otros miembros de la familia en el proceso educativo. De igual forma, cree que juegan un papel muy significativo en la identificación y la educación de los niños superdotados. Asu vez considera el apoyo de los padres hacia sus hijos como una pieza crucial, aunque evidentemente no la única en su proceso de formación. Las altas habilidades parece que nunca se llegan a conseguir sin que al menos uno de los padres o algún familiar directo o ambos, trabajen muy duro, dirijan al hijo/a a esforzarse, les inculquen el aprovechamiento del tiempo y la necesidad de llegar a alcanzar unas metas muy altas con una fuerte disciplina.

La involucración de los padres ha sido consistentemente asociada con el éxito en la escuela en un sinnúmero de áreas como: mejor rendimiento, comportamiento, bajo ausentismo y mejores actitudes hacia la escuela. De esta manera la involucración de los padres en el proceso educativo se convierte en un predictor de los resultados alcanzados por sus hijos (Hoyes, 2012) y (Yun y Kusum, 2008).

Un estudio realizado por Chen y Holtsiu (2012), con estudiantes de Taiwan demostró una correlación positiva entre el nivel de involucración de los padres y los resultados académicas de los estudiantes que subsecuentemente contribuyen al éxito académico. No obstante, esta realidad se da cuando se tienen principios de negociación entre las partes. Su estudio también reflejó que en el caso de padres autoritarios esta relación de involucración de los padres y éxito académico no refleja una correlación directa.

Aunque los educadores resaltan el papel de los padres en la educación de los niños dotados, es poca la información sustancial que se les da a los padres en esta área. La mayoría de las respuestas a las necesidades de los padres son tomadas de los manuales hechos para padres de



jóvenes dotados, a pesar de que en estos manuales no se consideran las complejidades individualidades de los niños. Esta información general solamente ofrece a los padres una guía básica para comenzar. Muchos libros le dan una serie de sugerencias sobre los que pueden hacer, pero sus autores proveen poco o ningún razonamiento empírico o teóricos que sustenten dichos consejos (Keiruz, 1990).

Otro problema con la información proporcionada a los padres es que está cargada con los mitos y los estereotipos respecto a los niños superdotados (Colangelo y Zaffran, 1979). Lamentablemente, los padres tienen una variedad de ideas falsas sobre el niño dotado y estas visiones pueden interferir con la posibilidad de entender a su propio niño dotado. Se ha comprobado que, a pesar de que cada familia reacciona de manera diferente ante un hijo talentoso; unas lo reciben como un premio; otras como un castigo; incluso algunas como una forma de brillar socialmente, todos los padres requieren algún tipo de orientación y apoyo que los guíe y los libere de los mitos y estereotipos sociales existentes sobre el talento (Raglianti, M. 2009). Los padres deben tener la oportunidad de tomar decisiones relacionadas a la planificación de la educación de sus niños. Sin embargo, no pueden esperar para tomar decisiones sanas, si no son bien informados y formados en dicha área.

2.3 IMPORTANCIA DE LOS PADRES DE FAMILIA EN LA VIDA DEL NIÑO CON ALTAS CAPACIDADES

Muy relacionado con el papel que desempeñan la herencia y el medio ambiente en el desarrollo de los superdotados, está el conocer la demografía de las familias en las que hay superdotados y si estas difieren de aquellas cuyos miembros tienen una inteligencia promedio. Algunos estudios han analizado las familias con superdotados, tratando de identificar factores como la presencia de otros superdotados, bien sean los padres o miembros de la familia extendida. Otros estudios se han enfocado en distinguir si existen diferencias entre las familias que tienen sólo uno de los hijos identificados como superdotado y las familias que tienen varios hijos con estas características.

Snowden y Peggy (1999), presentan un estudio interesante analizando las características de las familias con superdotados, aunque hacemos la salvedad de que refleja ciertas limitaciones metodológicas. Los resultados muestran una bonita imagen de estos padres potenciando la creatividad y la asunción de riesgos. Dichos padres no hacen demandas inapropiadas y tienen



un control compartido. Otro trabajo con un enfoque similar es el de Dwairy (2004), quien establece una comparación de estilos educativos y de ajuste social entre adolescentes árabes superdotados frente a los no superdotados. El autor encuentra que los padres de los primeros muestran más autoridad y menos autoritarismo que los segundos. Además, el autoritarismo afecta negativamente más a los superdotados, que a los niños que no lo son, mientras que una educación donde los padres demuestran autoridad resulta beneficiosa para todos los niños, sean o no superdotados.

En el trabajo de Hertzog y Bennett (2004), se realizó una encuesta en Estados Unidos, a padres de niños superdotados, sobre las necesidades de aprendizaje de sus hijos. Esta investigación reflejó que los padres consideran primordial que sus hijos reciban una formación estimulante y creativa y exigen mayor implicación en las directrices educativas de sus hijos. También reconocen la necesidad de una mayor colaboración entre los padres y los educadores. Las necesidades informadas por los padres estaban directamente relacionadas con la edad y el estado de desarrollo de sus hijos. De igual forma, opinan que se dispone de más recursos para los problemas educativos de los niños con carencias, que para los niños de alta inteligencia.

La familia contribuye no sólo al desarrollo global de la personalidad de los hijos, sino también en aspectos muy concretos del desarrollo, como lo son el pensamiento, el lenguaje, los afectos, etc. (Beltrán y Pérez Sánchez, 2000). Varios estudios longitudinales sobre el rol de la familia en las actividades educativas y el estímulo hacia experiencias intelectuales, muestran el efecto positivo de estos sobre los logros académicos y el desarrollo de talentos de los niños superdotados. (Cho y Reed, 2011).

En la literatura relacionada a los niños dotados se establece que la motivación determina altos y bajos rendimientos académicos. Las actuales teorías de motivación establecen como determinantes de la motivación factores personales como: valores y actitudes y de otro lado factores socio ambiental como: padres, familias y maestros. Las motivaciones intrínsecas son esenciales para lograr niveles de desarrollo humano, pero estos deben ser correspondidos por motivaciones extrínsecas que en esencia provienen de la familia y la comunidad en general. Las personas son atraídas por ambientes sociales que brindan alto apoyo a las necesidades y por tal razón modifican sus comportamientos en respuestas a esos ambientes. Existe evidencia robusta que establece la relación entre el respaldo a las necesidades y las



maneras de motivación tanto en ambientes escolares como familiares en distintas culturas. La involucración de los padres en los asuntos académicos es visto como un elemento de motivación y logros (Garn, Mathews y Jolly, 2012). Los padres desempeñan una gran función en el desarrollo de la motivación académica de los niños, aun cuando estos se conviertan en adolescentes o jóvenes adultos (Guay, March, Senecal y Dawson, 2008)

Dentro de la familia, cada uno de los miembros tiene distintas tareas, las cuales debe cumplir satisfactoriamente. Para los padres, la más importante es la formación y el desarrollo de sus hijos. Son los primeros y más significativos educadores de sus hijos, convirtiéndose en el instrumento fundamental para el desarrollo de los talentos de un niño con altas capacidades. Nadie conocerá mejor las necesidades de su hijo que su papá o su mamá, o en su lugar sus tutores o encargados, pues son ellos los primeros en detectar que su hijo es un niño con altas capacidades. En el caso de las familias con hijos superdotados o talentosos se pueden encontrar ciertas particularidades en función de si su hijo ha sido ya identificado tempranamente o cuando haya sido identificado, sus expectativas y prejuicios, su relación ambivalente ante la identificación, su preocupación por tener y obtener el tipo de educación que su hijo necesita, o si son concientes o no de las características diferenciales de su hijo (Valdez Sierra y Gómez Pérez, 2010).

Los niños dotados tienen el mismo derecho y requieren tanto de la atención de educadores, padres y profesionales de la conducta, como los niños con problemas de aprendizaje y retraso. El no prestar la debida atención a esta población, es contraproducente para la sociedad en términos generales. Un bajo desempeño por parte de los dotados es una pérdida de aportación para la sociedad. (Morison y Shore, 2010).

No obstante, cabe señalar que los extremos tienen sus desventajas, para algunos padres es tentador dejarse llevar por los pensamientos de un premio Nobel, o un presidente de un país. Tan tentador, que generalmente olvidan que son sólo niños, sobre todo niños en sus emociones, a pesar de sus grandes destellos con respecto a sus conocimientos, entendimiento y comprensión (Saunders, 1991).

No todos los padres tienen estas ideas meridianamente claras, en general, el padre del niño superdotado, generalmente se pregunta: ¿Porqué mi hijo no puede ser como los demás? Ser padre de un niño con capacidades superiores no es fácil, como tampoco es fácil serlo en el



caso de niños promedio, pero el padre del niño con altas capacidades se enfrenta a problemas que los padres de los niños promedio no necesariamente tienen. El sentimiento más común entre los padres es el de ansiedad por tener un hijo diferente y no saber cómo tratarle, provocando en los padres, más ansiedad sobre todo si existe falta de recursos, inseguridad e insatisfacción. (Pérez, L. 2000).

No obstante, no es raro encontrar casos de individuos talentosos provenientes de familias con muchas limitaciones económicas o de padres enfermos, quienes han tomado estas realidades como sus principales motivadores, facilitándole así su madurez psicológica y preparándolos para enfrentar mayores retos intelectuales. Otros estudios reflejan que el efecto de la influencia familiar varía de acuerdo a las características individuales de los niños.

La forma de proceder de las familias no solo varía de acuerdo a la cultura, sino también que esta forma de proceder ejerce diferentes influencias en el rendimiento académico de los niños (Cho y Reed, 2012). Estos autores establecen que la familia Coreana enfatiza mucho en la educación de los niños, porque lo ven como la única alternativa para el éxito. La madre coreana es la encargada de la educación de los niños, por un principio del confucionismo que establece la separación de los roles en la familia. La función del padre se puede limitar a decidir en que escuela estudiará y que especialidad. Este estudio establece el efecto que tiene el nivel de involucración de las familias sobre los resultados académicos obtenidos.

Debemos ser conscientes de que estas condiciones no son las únicas determinantes en la formación de un niño con superdotación, aunque si son manejadas de forma adecuada pueden influir de manera positiva. Ser padre de niños con altas capacidades no es una tarea sencilla, pero, con seguridad, se puede afirmar que al cabo de los años si se ha hecho una buena labor, es una tarea muy gratificante.

2.4 LOS PADRES DE FAMILIA Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES

El desarrollo social del niño con altas capacidades será afectado tanto de forma positiva como negativa, por la relación que establezca con sus padres. Como primer agente educador, la familia puede crear en el niño con altas capacidades, una imagen de sí mismo que será difícil de modificar. La visión que tengan los padres de los talentos de sus hijos, influenciará profundamente en su desarrollo. El impacto de la presión de los padres es tan determinante



en la vida de los niños, que los hacen vivir en una constante preocupación de no poder complacerlos. De otra parte, cuando los padres confían en sus hijos y les demuestran que los quieren por lo que son y no sólo por su inteligencia, el niño con altas capacidades genera confianza en sí mismo.

Para tener una vida plena, es necesario relacionarse consigo mismo y con los demás, pues nadie es autosuficiente. Se necesita aprender a convivir con los demás y de ellos obtener ayuda, satisfacciones y aprendizajes. El desarrollo social se aprende en primera instancia en la familia. Es en ella, en donde se aprenden una serie de conductas, creencias, tradiciones y normas que se siguen en la sociedad.

Además de estas normas los padres pueden enseñar a sus hijos las distintas habilidades sociales que les serán necesarias al momento de establecer relaciones con los demás. Los padres son las personas que tienen un mejor conocimiento de sus hijos, por lo que conocen sus necesidades, sus características y por ende, tienen la oportunidad de incidir en su desarrollo social. Por esta razón, se considera vital el que sean los padres quienes tengan la mayor incidencia en el desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos, pero también se cree que es necesario que, como parte de la profesionalización de su tarea, tengan una guía sobre cómo deben hacerlo.

Además se debe tener en cuenta que la implantación de un programa de habilidades sociales no queda enmarcada dentro de un tiempo determinado y que una vez implantado no quedan automáticamente desarrolladas dichas habilidades. Es necesario que exista un refuerzo continuo en el desarrollo de estas habilidades sumado a una valoración y monitorización, que nos permita saber si es necesario volver a enseñar, qué específicamente y a qué hay que dedicarle más tiempo.

Los padres son el agente educativo perfecto para esto, porque son ellos quienes se supone pasen más tiempo con el niño y los que mejor lo conocen. De esta forma, pueden ser muy buenos en la educación, específicamente de un área que en la escuela no se toma tanto en cuenta, como lo es la afectivo-social.

Como se mencionó anteriormente, es importante que los padres estén debidamente capacitados y sepan cómo hacerlo. Esto se logra a través de la enseñanza y desarrollo de



diferentes habilidades sociales que ellos puedan inculcar y aplicar con sus hijos. Los padres de niños con altas capacidades, deben tener un especial cuidado cuando sus hijos muestran un pobre desarrollo social porque pueden estar en riesgo. Sin dudas, tienen en sus manos el desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos.

2.5 EL ENTRENAMIENTO DE LOS PADRES EN HABILIDADES SOCIALES

Uno de los principales problemas que se plantea en el entrenamiento de las habilidades sociales es el mantenimiento y la generalización de las habilidades aprendidas (Gavino, 1988). Cuando las habilidades sociales son aprendidas en un determinado contexto (clínico, escolar), queda la duda razonable, de si estas serán exhibidas adecuadamente por el sujeto en un contexto cotidiano distinto como puede ser el marco de las relaciones familiares, de las relaciones con iguales o de las relaciones profesionales. De acuerdo a Kozloff (1980), estos son los contextos denominados naturales.

Estas dudas acerca de su no-generalización se explican según Martínez Paredes (1992), porque los comportamientos socialmente eficaces de los sujetos no necesariamente resultan reforzados en dicho ambiente natural e incluso pudieran resultar castigados. Para paliar estos impedimentos y contribuir a la generalización de las habilidades sociales conseguidas en el ámbito en donde se han entrenado o aprendido, algunos autores como Álvarez (1999) y Monjas (1993, 2011), entre otros, han propuesto la necesidad del entrenamiento de los padres no solamente como mediadores sino como destinatarios del mismo.

Kazdin, Matson y Esveldt- Dawson (1985), define el entrenamiento de los padres como un enfoque para el tratamiento de los problemas de la conducta infantil, que utiliza procedimientos por medio de los cuales les entrenan para modificar la conducta de sus hijos en casa. El entrenamiento en habilidades sociales dirigido a los padres, no solamente pretende la consolidación de los aprendizajes, además pretende modificar las respuestas agresivas que de manera inconsciente se pudieran reforzar en el entorno familiar (Kazdin, Matson y Esveldt- Dawson 1985).

Martínez Paredes (1992), menciona la existencia de entrenamientos dirigidos a los padres con hijos dotados para que estos tengan conocimiento de cuáles son las habilidades sociales



fundamentales para sus hijos. Específicamente, él auto reclama haber desarrollado un atractivo y eficaz programa de entrenamiento dirigido a las madres de niños en edad escolar. Padres de niños dotados enfrentan unos retos adicionales a los retos enfrentados por los padres de niños promedios, sin tener el adiestramiento ni conocimientos necesarios para lidiar con la situación (Gran, Mathews y Jolly, 2012). Puede considerarse difícil trabajar con niños sobresalientes, que se enfrentan a los estereotipos de sus pares. Muchos padres quieren ser aconsejados sobre como motivar efectivamente a sus niños superdotados y talentosos (Morawaska y Sanders, 2008).

La primera etapa en el proceso de consejería a los padres de niños superdotados es explicarles como los niños tienen distintos tipos de motivación basados en el nivel de internalización. En la medida que los niños se hacen mayores, la internalización se convierte en un mayor regulador del comportamiento. Los padres deben ser concienciados sobre la importancia de desarrollar ambientes que respalden la autonomía, la competencia y el sentido de pertinencia, para lograr el desarrollo de la auto motivación (Gran, Mathews y Jolly, 2012). Los ambientes que no respalden estas condiciones, disminuirán los niveles de motivación.

2.6 ESTUDIANTES DOTADOS PROVENIENTES DE FAMILIAS DE BAJOS RECURSOS ECONÓMICOS

“ La histórica dependencia de los métodos tradicionales de identificación de la superdotación, la incapacidad de los educadores de reconocer dichas habilidades por las diversas culturas y la disparidad en ingresos sobre todo de los provenientes de familias o contornos de bajos ingresos, son las razones que justifican la diferencias proporcionales de superdotación que se reflejan entre las distintas razas, culturas y países desarrollados o subdesarrollados. Muchos de los niños provenientes de grupos étnicos minoritarios provienen a su vez de grupos de bajos recursos económicos, siendo esto una doble razón para no ser identificados como niños dotados” (Miller y Gentry, 2010).

Se estima por Marisano y Share (2010), entre 15 a 30% de los estudiantes dotados que no alcanzan su potencial intelectual y creativo, aunque expertos estiman un porcentaje mayor dado que los dotados son identificados en función de pruebas de IQ y no en otro tipo de pruebas Si atamos ese dato a la realidad de la baja identificación de los niños debido a su entorno económico y cultural el potencial en estas poblaciones es aun mayor.



La mayoría de los Programas Educativos para niños superdotados están dirigidos a niños que son blancos, clase media y fácilmente identificados a través de pruebas estandarizadas (Briggs, Reis, y Sullivan, 2008). De acuerdo la Asociación Nacional de Niños Superdotados (EEUU) para el año 2005 en promedio, el 76% de los niños que estaban en programas de superdotados eran caucásicos. Los afroamericanos y latinoamericanos son vistos como estudiantes que tienen menos fortalezas y muchas dificultades académicas, dejando a esos grupos con bajos niveles de identificación como dotados (Ford, 2010).

Los niños que provienen de grupos étnicos minoritarios y de clases sociales bajas, tienen unas barreras mayores en el proceso de estudios, sobre todo a nivel universitario. Mi experiencia en Puerto Rico trabajando en el Departamento de Educación el ser una primera generación de universitarios trae consigo unas limitaciones que van desde el apoyo de sus padres, hasta condiciones académicas que refuerzan la permanencia en las universidades, como lo son el participar de actividades extracurriculares o sentirse identificados con el ambiente universitario.

2.7 CARACTERÍSTICAS DE LOS PADRES

En un estudio de Fell, Dahlstrom y Winter (1984) se encontró que al comparar los padres de niños superdotados con el resto de la población estos reflejan ser más inteligentes, reservados, asertivos y tensos. En el mismo estudio se observó que las madres de los niños superdotados tienden a ser más inteligentes e independientes, perseverantes, más calculadoras y controladoras en sus enfoques de vida, que el resto de la población femenina.

Silverman y Kearney (1989), afirman que los niños extraordinariamente inteligentes suelen proceder de familias socio-económicamente de nivel superior o medio y tienen padres con elevado grado de educación. No obstante, debemos recordar la realidad en los problemas de identificación de los niños de altas capacidades que provienen de familias con desventajas económicas y de trasfondos culturales distintos. Una vez aclarada esta situación es evidente que las características que se reflejan en los estudios anteriormente citados, pueden ser distintas.



Los padres de los niños dotados tienden a permitir que sus hijos dotados tengan más libertad al momento de elegir a sus propios amigos, así como en la toma de decisiones. De igual forma animan sus intereses y actividades creativas fuera del hogar. Un estudio sobre las familias de niños dotados demostró que los padres de niños altamente creativos eran más permisivos y ejercían menos presión sobre los niños en comportamientos convencionales (Getzels y Jackson, 1962). De otra parte, en un auto-informe de los padres de jóvenes dotado realizado por Hitchfield (1973), se encontró que los padres de la clase obrera se mostraron más cariñosos con sus hijos, mientras que los padres blancos de la clase media se describieron como más estrictos en inducir los logros académicos de sus hijos. En adición nos indica que los padres de jóvenes dotados estaban enterados de las capacidades de sus niños y estaban interesados en buscar ayuda.

El estilo y las interacciones con los padres están relacionados a los resultados académicos y sociales de los niños así como con las oportunidades futuras. Los niños para con los cuales sus padres son cariñosos y receptivos, además de establecer límites y tener expectativas razonables, obtienen mejores resultados cuando se comparan a niños cuyos padres no fueron así. Tanto Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan y Keizer (2013) así como Garn, Matthews, y Jolly (2012), citan estudios y establecen que los comportamientos de los padres condicionan las habilidades cognitivas y los resultados académicos y sociales de los niños.

De otra parte, tanto Garn, Matthews y Jolly (2012) como Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan, Keizer (2013), establecen el efecto que tienen los estilos de crianza de los padres sobre la motivación de los niños. Citan a su vez a Baumrind (1966 y 1973) y su clasificación en tres tipos o estilos de crianza: autoritario, autoritativo y permisivo. Entre el autoritario y autoritativo, el autoritario es el que tiene mayor potencial de un resultado adverso en la motivación.

El autoritario establece una jerarquía de poder que no puede ser cuestionada, son controladores, limitan la independencia y sobreactúan ante los problemas. Los padres autoritarios se involucran en la vida académica de sus hijos y en ocasiones establecen unos objetivos académicos que no concuerdan con los objetivos que pretenden sus hijos. El carácter autoritario de los padres no fomenta y en el peor de los casos impide el desarrollo de la automotivación de los niños. La creación de una jerarquía autoritaria produce sentimientos de estrés, tensión, emociones negativas y resentimientos que afectan los lazos de conexión



entre padres e hijos. Esos resentimientos producen una resistencia en el niño de querer alcanzar los logros académicos exigidos por los padres.

Los padres autoritativos buscan pautar la actividad de los hijos imponiéndoles roles y normas de conductas, aunque a la vez lo hacen utilizando el diálogo y la negociación. Este estilo se caracteriza por la comunicación bidireccional y un marcado énfasis en el desarrollo de la autonomía e independencia en el hijo.

Los padres permisivos se distinguen por estimular un funcionamiento autónomo, tolerar y aceptar los impulsos y las acciones de los hijos. No son exigentes en cuanto a las expectativas de madurez y responsabilidad en la ejecución de las tareas. Uno de los problemas que presenta este estilo, es que las figuras parentales no suelen ser capaces de marcar límites a las conductas inadecuadas de los hijos. ¿Qué pasa cuando existe una pareja donde cada uno tiene un estilo distinto? Existen estudios que demuestran la existencia de entre 22% hasta 42% de parejas de padres con estilos distintos (Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan y Keizer, 2013). ¿Quién se impone? ¿Cómo afecta el comportamiento de los niños ante directrices contradictorias?

De acuerdo a Rudasill, Adelson, Callahan, Houlihan y Keizer (2013), existe evidencia de que los estudiantes dotados puede irles peor cuando provienen de familias permisivas. Además se establece que en familias de bajo nivel académico, dichas familias tienden a centrarse en el niño superdotado produciendo un ser humano inconsistente. Se necesita mayor evidencia para establecer qué tipo de estilo de padre, produce mejores resultados en el desempeño de los niños superdotado. No obstante, en este estudio se demuestra que al igual que otros estudios, existe evidencia de que a mayor nivel académico y cognitivo de los padres mayor disposición hay para establecer estilos flexibles y participativos (estilo autoritativo).

El estudio también reflejó que los niños con menor habilidad cognitiva clasificaban a sus padres como permisivos o como autoritarios. Los resultados del estudio demuestran que los niños con padres autoritativos reflejan mejores rendimientos académicos que aquellos niños que tienen padres autoritarios o permisivos. Otros hallazgos reflejan que las edades de los niños establecen diferencias en como éstos clasificaban a los padres. En el caso de la raza los resultados no fueron consistentes con otras investigaciones.



En investigaciones realizadas por Mundrak (2011), se refleja que la percepción de los padres de las altas capacidades de sus niños, son características definitivas que predisponen al niño a estar motivados y a alcanzar las metas académicas. Ven esas habilidades como motivadoras innatas que se impondrán en la eventualidad, independientemente del esfuerzo que estos pongan. Los padres deben motivar la iniciativa propia independientemente de los resultados, de hecho deberían sentirse orgullosos por la iniciativa propia aunque los resultados sean negativos. Esta situación puede ayudar a los niños con el manejo del perfeccionismo y del atreverse a asumir riesgos. Un proceso participativo propicia el proceso de autonomía en el aprendizaje, contrario a una estructura controlada y no participativa.

2.8 ACTITUDES Y VALORES DE LOS PADRES

La importancia de las actitudes y de los valores de los padres y de sus niños dotados ha estado bajo estudio por varios escritores. Por ejemplo, Parker y Colangelo (1979), indicaron que los valores determinan la calidad y el grado de cooperación y de la comunicación entre los padres y sus niños dotados. Esta cooperación y comunicación son importantes porque afecta el ajuste social y el logro académico del niño.

En una comparación de valores entre los padres y sus niños dotados, Parker & Colangelo (1979), reportaron que las madres tenían más diferencias con los hijos y las hijas dotados en la escala instrumental, mientras que los padres se diferenciaron más de sus hijos e hijas dotados en la escala terminal. Parker y Colangelo (1979), encontraron a muchachos y muchachas dotados comparables en las escalas instrumentales y terminales de la encuesta sobre los valores de Rocha. Definitivamente, se requieren investigaciones adicionales para determinarse qué impacto tienen las diferencias en valores entre los padres y sus niños, sobre el desarrollo de la alta capacidad.

Los padres juegan un papel fundamental en el desarrollo y la potenciación de sus hijos superdotados. De ahí que sus actitudes sean de gran relevancia. Los padres temen no conseguir potenciar el desarrollo de sus hijos. Además, al igual que la población general, los padres tampoco se ven libres de ideas erróneas, como que la superdotación impide a su hijo ser feliz o conlleva más problemas que si su inteligencia fuera promedio.



En cuanto al papel de las actitudes, Solow (2001), señala que los siguientes factores influyen en las concepciones que los padres tienen de la superdotación:

- Su sistema de valores
- Su rol como padre o madre
- Su implicación con el sistema educativo
- Su familia de origen
- Su comprensión de su propia superdotación

Igualmente, los padres juegan una función importante con el apoyo y respaldo a sus hijos cuando éstos se integran en programas de mejoramiento de habilidades específicos dirigidos a poblaciones superdotadas, como muestra el estudio de Kennedy, (1995). Diversos estudios han analizado los resultados obtenidos por los niños una vez son sometidos a dichos programas y los resultados han sido, valorados positivamente (Olszewski y Lee, 2004; Van Tassel-Baska, Landau y Olszewski, 1984).

Ahora bien, no todos los padres muestran una actitud adecuada, al hecho de que sus hijos hayan sido detectados como superdotados. Zimmerman, (2004), nos habla del “síndrome “GATE” (Gifted Admitted in Talent Education Program). Según este autor, algunos padres consideran prestigioso que sus hijos sean admitidos en un programa de este tipo, llegando al punto de presionarlos excesivamente para que lo logren. Evidentemente, esto no se da en todos los casos, ya que muchos padres desean lo mejor para sus hijos, quitando importancia a esta perspectiva competitiva y de estatus.

También es cierto que en la sociedad norteamericana, el hecho de ser incluido en uno de estos programas, podría tener un resultado de mayor incidencia práctica que para nuestra realidad puertorriqueña. Puede suponer que el niño o la niña consigan una beca que les permita costear los estudios universitarios, cuyo coste está por encima de la capacidad económica de la gran mayoría de las familias norteamericanas y un título universitario casi con seguridad proporciona una mejor calidad de vida. Los padres pueden forzar a sus niños dotados a ciertas carreras profesionales entre otras razones, para intentar escalar en la clasificación social. Tan es así, que los padres pueden ver los talentos de sus hijos como una fórmula de acumular poder y éxito.



2.9 AUTO-CONCEPTO DE LOS PADRES

Según Ross (1972), muchos padres de niños superdotados tienen problemas porque a lo sumo, solo están preparados para lidiar con niños promedios. Cuando los padres tienen niños superdotados reflejan confusión, incertidumbre y ansiedad acerca de que es lo mejor que pueden hacer. Según Keirouz (1990), los padres pueden sentirse amenazados, resentidos, envidiosos, o competitivos respecto de sus hijos; pueden sentirse culpables porque se perciben poco hábiles para proveer al niño de los estímulos intelectuales o las oportunidades educativas necesarias; pueden identificarse con los logros (posibles logros) de su hijo y pueden proyectar sus propias ambiciones que no llegaron a realizar.

Pickard, (1976), sostiene que muchos padres de niños dotados no creen que los niños son realmente dotados. El hecho de que si lo sean, crea en los padres depresión y envidia hacia los niños. Se sienten amenazados cuando los niños son más brillantes que ellos. De esta forma, los padres tratan de ganarles a los niños en juegos competitivos constantemente.

Hackney, (1981) y Ross, (1972), indican que los padres de niños superdotados a menudo se sienten culpables porque se perciben incapaces de proveerle a los niños la estimulación intelectual u oportunidades educativas. Cualquiera de esos sentimientos empuja a los padres a rechazar o resentir a los niños excepcionales.

En un estudio realizado en Inglaterra por Koshy, Brown, Jones y Portman (2013), se refleja que existe un vacío sobre las necesidades de los padres de extractos socio económicos bajos, para poder apoyar y ayudar a sus hijos identificados como superdotados. En dicha investigación, el 86% de los padres reflejaron sentirse incapaces de poder ayudar a sus hijos en el hogar. Consideran insuficientes sus conocimientos y experiencias para ayudar a sus hijos con relación a lo académico. Finalmente, ven a los grupos de pares como amenaza para sus hijos.

Según Colangelo y Dattman (1983), el niño superdotado puede originar en los padres sentimientos de inadecuación. Los padres pueden sentir que no están preparados para apoyar a un niño diferente y también puede sentir que no pueden proveerle de los recursos educativos o estimulación intelectual necesaria para ayudarlo a desarrollar sus únicas cualidades. Para Wallace (1988), con frecuencia los padres se dan cuenta de su falta de



educación y sus hijos se enfrentan al dilema de actuar en un mundo completamente distinto al de sus padres.

También podría ser un problema la relativa diferencia entre las habilidades de los padres y de los hijos. No obstante, cuando los padres tienen un alto nivel intelectual la disonancia y los problemas potenciales se reducen, de hecho, tienen menos problemas que si su niño tiene una inteligencia promedio. Según Ross (1972) mientras mayor es la discrepancia entre el niño superdotado y otros miembros de su familia, mayores serán los problemas potenciales y mayor necesidad de consejería. Las conclusiones de Ross están en función de valoraciones cualitativas, pero muestran interesantes posibilidades de ser probados empíricamente mediante estudios cuantitativos. Finalmente, los padres que reflejan una mayor confianza, reportan menos problemas emocionales y de conducta de sus hijos, menos estrés, menos conflictos en la crianza y más satisfacción en la relación (Marawaska y Sanders, 2008).

2.10 LA FAMILIA CON LOS NIÑOS DOTADOS

Según Colangelo y Dettman (1983), sería inadecuado mal interpretar su investigación sobre niños superdotados concluyendo que el niño representa un problema para su familia. Sin embargo, también sería engañoso asumir que los niños dotados no presentan desafíos y problemas únicos a sus familias.

Ante la identificación de sus hijos como superdotados, las familias reaccionan de formas distintas: positiva, negativa, incluso con rechazo. Según Colangelo y Davis (1991), la superdotación genera al mismo tiempo reacciones opuestas de aceptación y rechazo. El tener hijos con altas capacidades no implica que se produzcan siempre las situaciones anteriores descritas, pero sí ocasiona cambios en la vida cotidiana de la familia. Unos los aceptan como un premio, algunos como un castigo, y otros como la forma de sobresalir socialmente. Mientras unos quieren que desarrollen al máximo sus potencialidades, otros dudan, porque les preocupa que eso suponga aislamiento (Domínguez, P. y Pérez, L. 1998).

Para Gómez Pérez y Valdez Sierra (2010), la mayoría de los padres manifiesta sentimientos de satisfacción, orgullo, afinidad, por el hecho de que su hijo sea considerado un niño sobresaliente. Algunos padres consideran que la inteligencia de sus hijos o nietos se ha dado a través de las generaciones (genética).



Ciertos autores también consideran que cada contexto familiar puede recibir de forma diferente a su hijo o hija, tienden a describir la relación como ambivalente. En el caso de las familias con hijos superdotados o talentosos, se pueden encontrar ciertas particularidades en función de: si su hijo ha sido ya identificado, sus expectativas y prejuicios, su reacción ambivalente ante la identificación, su preocupación por tener y obtener el tipo de educación que su hijo necesita o si son conscientes o no de las características diferenciales de sus hijos (Gomez Pérez y Valdez Sierra, 2010).

Se ha reconocido que la presencia de un niño dotado puede crear problemas especiales para una familia. Por ejemplo, los padres pueden temer que, porque su niño es diferente, éste pueda presentar problemas de adaptación social. Los padres pueden sentirse que no están preparados para proporcionar la ayuda emocional para un niño diferente, o pueden sentirse que no están capacitados para proporcionar los recursos educativos o el estímulo intelectual necesario para ayudar al niño dotado a desarrollar sus capacidades únicas. Colangelo y Dettman (1983), describen esta situación como inadecuación. Esta inseguridad proviene de la falta de conocimientos y desencadena en un estado de frustración y tensión (Pérez Sánchez, 1993). Para aliviar la tensión es necesario tener la información y orientación, especialmente aquella relacionada con los roles y la dinámica familiar.

Sin embargo, Bridges (1973), encontró que los padres pueden sentirse altamente afortunados porque un niño dotado en la familia puede ser una intensificación en su estado socioeconómico. Esto se convierte en un problema solamente cuando los padres tienen expectativas excesivas sobre el logro de su niño. La diferencia entre la capacidad intelectual del niño dotado y otros miembros de la familia determinará el grado del problema para esos niños y sus padres. Además, la discrepancia entre el desarrollo intelectual y social-emocional del niño dotado, crea a menudo igual tensión tanto para el niño como para sus padres.

El estado excepcional del niño dotado también interrumpe en las relaciones entre hermanos. Uno de los problemas comunes que enfrentan los padres de niños dotados es cómo proporcionar al niño dotado la atención especial necesaria sin crear sensaciones resentidas y celosas entre los hermanos, además de dar la igual atención a todos los miembros de la familia.



Otro dilema para los padres es que no siempre se comunican entre sí las expectativas sobre su niño dotado. Por ejemplo, un padre puede enfatizar el esfuerzo en el proceso de aprendizaje, mientras que el otro padre puede enfatizar el esfuerzo en el logro académico. Silverman (1986), sostiene que los padres perciben las altas capacidades como éxitos, mientras que las madres los perciben en términos relacionados al desarrollo de las diferencias.

Cornell (1983), señala que esta situación a veces provoca en las parejas una manera diferente de entender y manejar la educación. El riesgo está en que bajo estas situaciones el niño dotado puede desarrollar técnicas manipulantes (Fine, 1977). Por su parte Khatena (1978), establece que en este tipo de situación es necesario que los padres de los jóvenes que son creativos y dotados, tengan una mejor y más frecuente comunicación.

2.11 PAPEL DE LOS PADRES EN LA IDENTIFICACIÓN DE LOS NIÑOS SUPERDOTADOS

Colangelo y Zaffrann (1979), observaron que quizás la faceta más difícil en la educación del dotado es la identificación de éstos. En un principio la identificación se basaba en las medidas del índice de pruebas de inteligencia, pero al presente la dependencia exclusiva en las pruebas de la inteligencia no es el modo más aceptado de la identificación. Hoy día, la identificación de niños dotados, talentosos, y creativos se ha ampliado para incluir más categorías del Superdotado. Ha habido un énfasis en prestar atención a medidas subjetivas y un crecimiento en el reconocimiento de la importancia que juegan los padres en el proceso de la identificación.

Escencialmente se pueden resaltar dos preocupaciones fundamentales entre los padres, respecto a la identificación de niños dotados. ¿Primero, cuál es el papel de los padres en el proceso de la identificación, y si esto es realmente importante para las escuelas? ¿En segundo lugar, cómo pueden los padres saber si su niño es dotado?

La identificación es la primera etapa para poder ofrecer las oportunidades de desarrollo de su potencial (Mandelman, Barbot, Tan y Grigorenco, 2013). Es altamente necesario identificar niños potencialmente dotados en etapas tempranas de su niñez, dado que es en esta etapa donde mayor desarrollo de habilidades y destrezas se pueden alcanzar. La educación pre-escolar ha ganado mayor importancia en la identificación y en el eventual manejo de las situaciones asociadas a la superdotación (Dağlioğla y Sureren, 2013).



Estudios recientes sobre el cerebro humano han reflejado que experiencias vividas por personas en etapas tempranas de la vida contribuyen al desarrollo del cerebro y que la ausencia de estas experiencias afecta el desarrollo adversamente.

Los padres suelen tener un importante papel en la identificación del superdotado. Desde edades muy tempranas, ya sea el comportamiento del niño o las preguntas que plantean, alertan a los padres de la inteligencia superior de sus hijos. Harrison (2004), encontró en un estudio cualitativo, entrevistando a quince familias con niños superdotados (6 niños y 9 niñas) entre 6 meses y ocho años, que las familias reconocían en sus hijos las siguientes características:

- Curiosidad y motivación intrínseca
- Memoria excepcional
- Creatividad
- Formulación, investigación y comprobación de teorías
- Manejo de conceptos abstractos
- Calidad de los dibujos
- Búsqueda de complejidad e interrelación

Por tanto, no es de extrañar que la primera identificación del superdotado se haga en el seno de la familia. De las lecturas realizadas, podemos establecer que existe aceptación casi unánime de la contribución que los padres pueden hacer en el proceso de la identificación del superdotado.

Khatena (1978), indicó que los padres son los identificadores más certeros de los dotados y de la creatividad de éstos. Los profesores pueden ser inconscientes de las capacidades académicas del niño, por lo tanto, éstos necesitan cualquier soporte o evidencia que el padre puede ofrecer. Además, los niños con capacidades creativas pueden ser percibidos como: inquietos, juguetones, tontos, reflejan pensamientos diferentes e independientes y tienden a ser inconformes. La información que estos padres provean, puede ser útil para clarar esta imagen.



Evidentemente los padres pueden ser provechosos en el proceso de la identificación, pero ¿cómo los padres saben si su niño es dotado? Contestar esta pregunta no es nada fácil sin embargo, hay varios puntos importantes que pueden ayudar a los padres a reconocer las características del niño dotado. Primero, es importante que los padres reconozcan que un niño dotado no es necesariamente dotado en todas las áreas, ni a todas horas. En segundo lugar, la investigación ha indicado que los padres encuentran difícil el identificar a su niño como dotado, debido a que no poseen la capacitación necesaria ni conocen los criterios específicos para la identificación.

El estudio realizado por Dağlioğa y Sureren (2013), reflejó que los padres son más certeros al momento de identificar a los niños como superdotados en contraposición a los maestros. De igual forma el estudio reflejó que la coordinación entre ambos es efectiva en el proceso de identificación, cuando en el 44.3 % de los casos en que los padres y los maestros identifican a los niños extraoficialmente como superdotados, éstos fueron confirmados como tal, tras haber sido sometidos a los distintos métodos de identificación.

El consenso de las investigaciones analizadas determina, que en la medida en que los padres y los maestros están familiarizados con el concepto de superdotación, mejor es el proceso de identificación de los niños superdotados. La identificación temprana es fundamental y la diversidad de las herramientas para la identificación es necesaria. Expertos entienden que la identificación de la superdotación debe incluir más de un enfoque unidimensional. Se deben incluir entrevistas con los padres y maestros, observaciones y otras medidas como el resultado de exámenes que miden el cociente intelectual. No obstante, en la mayoría de los casos la identificación como superdotado está basada en los resultados de pruebas de Coeficiente Intelectual.

Es altamente recomendable que se forme a los padres y a los maestros a través de distintos mecanismos como talleres, seminarios, literatura, etc. Por tanto, los padres necesitan estar enterados y actualizados de las distintas definiciones y modalidades de superdotación.

De acuerdo a Marland (1972), la Oficina de Educación de los Estados Unidos enumeró las siguientes seis áreas para una propuesta de un programa de identificación: capacidad intelectual general, aptitud académica específica, pensamiento creativo y productivo, capacidad visual - espacial, ejecución de artes y de la capacidad psicomotora. Otros enfoques



y modelos que fueron resaltados previamente en esta investigación como el de los tres-anillos de Renzulli, Monk, Clark, Pérez Sánchez, Dominguez, P. y Díaz, Gardner, etc., añaden cada uno su particularidad y complejidad. En definitiva es un campo investigativo en constante desarrollo y evolución, que demanda un compromiso y actualización, para una efectiva identificación de los niños superdotados.

Aunque los criterios para la identificación de superdotación son de ninguna manera exhaustivos, nos muestran el amplio espectro del dotado más allá de la capacidad intelectual, según medidas por las pruebas de C.I. Es importante que los padres y los educadores reconozcan los nuevos enfoques y tendencias.

La identificación y proveerles a los niños superdotados una educación apropiada es uno de los grandes retos de los educadores durante muchos años. Proveerles a los niños superdotados un ambiente educativo que permita su máximo desarrollo es importante, pero esto solo es posible si se logra su identificación.

La superdotación no debe limitarse solo a la inteligencia, sino que debe incluir talentos y destrezas. En términos generales estos pueden reflejarse en situaciones como: hablar y caminar a temprana edad, extraordinaria memoria, rápido aprendizaje, amplio lenguaje, razonamiento abstracto y solución de problemas, continuos cuestionamientos, sensibilidad, liderazgo, insistencia y perseverancia entre otros.

2.12 RELACIONES FAMILIARES

Las relaciones familiares serán desarrolladas desde las relaciones en el matrimonio, relaciones entre padres e hijos y relaciones entre hermanos entre otros.

2.12.1 RELACIONES ENTRE EL MATRIMONIO

La inconsistencia en los resultados generados por las distintas investigaciones, nos proporciona evidencia empírica que certifique que un niño superdotado altera la relación entre los padres, aunque se tiende a concluir de esta manera. Algunos estudios como el de Goertzel y Goertzel (1978), encontraron altos niveles de conflictos entre familiares de adultos superdotados. Keirouz (1990), establece que algunos estudios clínicos apuntan que la



superdotación de los hijos puede provocar conflictos entre los padres, especialmente en la expectativa sobre cómo educar a su hijo a corto y largo plazo. No obstante, otros estudios reflejan que los matrimonios con niños superdotados son más estables comparados con el resto de la población. David, Gil, y Raviv (2009), establecen que los estudios cuantitativos han demostrado que en la mayoría de casos las familias superdotados mantienen relaciones familiares saludables y un alto nivel de ajuste psicológico. Estos resultados inconsistentes no demuestran que la presencia de niños superdotados alteren las relaciones entre padres, o por lo menos en qué dirección las alteran.

Cornell (1983), encontró que en la mayoría de los casos, por lo menos uno de los padres no consideraba a su hijo/a como superdotado, aunque estuviese en un programa para niños superdotados. Esta disparidad crea discrepancias entre los enfoques para manejar la situación de superdotación del niño. De igual forma, su investigación reflejó que cuando una de las partes ve a su hijo/a como superdotado, tiende a sentirse orgulloso/a y establece una relación más cercana con el niño superdotado, comparado con el padre que no lo identifica como tal.

2.12.2 RELACIONES ENTRE PADRES E HIJOS

Heckney (1981), encontró que los padres de niños superdotados a menudo tienen problemas al clasificar la diferencia entre la función que ellos deben desempeñar y la que deben desempeñar los niños. De igual forma, tienen problemas al decidir cuando el niño/a tiene que ser tratado como niño/a o como adulto. También encontró que las familias tenían que hacer ajustes como cambiar su estilo de vida para atemperarse a las necesidades del niño superdotado. Las necesidades del niño superdotado podrían tornarse en el centro sobre el cual gira la vida de la familia. Si los padres están confusos en términos de los roles, se darán problemas de ajuste en el matrimonio.

En un estudio realizado por Hackney (1981), demostró que una de las principales problemáticas que enfrentaban los padres de niños superdotados es la de diferenciar los roles paternos y maternos de los roles del niño. Los problemas giraban en torno a determinar si el chico debe ser tratado, de la misma forma que los otros niños o como un adulto. Debido a su alta capacidad, el niño superdotado es capaz de participar en discusiones familiares a un nivel de adulto, por tal razón, los padres pueden tender a tratarle como una persona adulta y esto puede generar conflictos tanto para los padres como para el niño. En este mismo estudio de



Hackney (1981), los padres comentaron lo difícil que era mantener una relación padres / hijo en temas de disciplina, debido a que el niño se comportaba como adulto en otros sentidos.

Según Freeman (1985), los niños menos capacitados dentro de la familia con niños superdotados, tienden a verse menos capacitados de lo que realmente son, hasta el punto de crear ciertos trastornos. Es por tal razón, que los padres deben trabajar para atender la autoestima de los niños con menos capacidades, pero permitiendo a los niños superdotados el posible desarrollo sin que los demás se sientan relegados. Los padres deben procurar que el apoyo a los niños superdotados no los lleve a considerarse con derechos de adultos. Aunque es sumamente difícil que los padres no hagan comparaciones, deben procurar no hacerlas y enfatizar en el desarrollo de todos tomando en consideración las particularidades y la diversidad.

Según Carandag (1992), la reacción inicial de los padres a la identificación como superdotado, varía mucho, desde la incredulidad al sentimiento de orgullo, y desde el sentimiento de temor, al de alegría y confianza, pero sobre todo, muchos padres experimentan un gran sentimiento de responsabilidad y preocupación. Estudios demuestran que los padres se sienten de formas distintas, unos son ambivalentes con relación a clasificar a sus hijos como superdotados mientras otros se sienten súper-orgullosos. Algunos padres ven la identificación de superdotado como una carga para ellos, en otros casos ponen más obligaciones a esos niños y otros por el contrario tienden a ser más tolerantes.

2.12.3 RELACIONES ENTRE HERMANOS

Experiencias clínicas y especulaciones teóricas demuestran que niños/as no superdotados se pueden sentir rechazados y pierden autoestima cuando tienen un niño superdotado en la familia. Si el niño promedio es mayor, siente presión y resentimiento por que el niño superdotado se convierte en su rival o le sobrepasará (Peterson, 1977). Si hay dos superdotados en la familia el menor puede sentirse constantemente en competencia, estará muy ansioso.

David, Gil, y Raviv (2009), establecen que la creencia más común es que la superdotación es la causa de los problemas en las relaciones entre hermanos cuando la familia es diversa y



tiene por lo menos un niño superdotado y otro que no es superdotado. Esta creencia ha sido aceptada no sólo por los padres y educadores de los superdotados, sino también en algunas de las investigaciones.

No obstante, en una investigación realizada por David, Gil, y Raviv (2009), a una población de niños superdotados en Israel para los años 2007-2008, donde analizaron seis parámetros de las relaciones entre hermanos: la amistad, la empatía, el aprendizaje, la rivalidad y conflicto, se reflejó que la relación entre hermanos en familias mixtas no tiene ninguna influencia negativa.

López Escribano (2004), encontró que los hermanos no superdotados manifiestan actitudes ambivalentes hacia los superdotados. Se alegran por una parte, pero por otra aparecen los celos, las comparaciones y la posible humillación ante el hecho de que un hermano más pequeño o un poco mayor sea mucho más inteligente. En familias que están más enfocadas en el rendimiento académico de los hijos antes que su desarrollo, los problemas suelen ser mayores. Por otro lado, el superdotado puede manifestar actitudes inapropiadas hacia sus hermanos normales como reproches por su lentitud o su rendimiento escolar.

En un estudio realizado por Lapidot-Berman y Oshrat (2009), con el objetivo de examinar la actitud de los niños no dotados para con sus hermanos dotados en comparación con su actitud para con sus hermanos de habilidades medias, reflejó que las relaciones entre los niños no dotados y sus hermanos dotados, son menos íntimas que los reportados por los niños no dotados con sus hermanos no dotados. Les disgusta la arrogancia de los hermanos talentosos y tenían una competencia intelectual con sus hermanos talentosos. Los niños dotados no están dispuestos a aprender de hermanos dotados tanto mayores como menores que ellos. La frecuencia de discusiones entre los niños no dotados y sus hermanos dotados es mayor cuanto menor sea la diferencia de edad entre ellos.

Fisher y Ury (1981), encontró que una vez el niño ha sido clasificado como superdotado, los padres se ven forzados a darle otro tipo de atención y más tiempo. Aparentemente esto tiene un efecto sobre el otro niño que es normal, que tiende a desestabilizar la situación de la familia.



Cornell (1983), encontró que tener un niño superdotado en la familia afectaba el funcionamiento emocional de los otros hermanos. Además se encontró que los niños promedios que tenían un hermano/a superdotado, tenían menor proceso de ajuste que los niños promedios de otros grupos que no tenían hermanos superdotados.

Cornell y Grossberg (1986), encontraron que niños que habían sido clasificados por sus padres como menos superdotados que sus hermanos/as demostraron más ansiedad y baja autoestima, que sus hermanos superdotados. Por otro lado, Grenier (1985), encontró que las competencias entre hermanos ayudaban a la autoestima del niño superdotado y que tenían un efecto negativo sobre el niño normal. También encontró que las fricciones entre los hermanos son mayores cuando el niño superdotado es mayor, pero que la relación era más fuerte cuando el niño superdotado era por lo menos 3 años mayor. La mayoría de las investigaciones reflejan efectos negativos al momento de clasificar uno de los hijos como superdotados. No obstante, en investigaciones realizadas por Tesser, A. (1980), se muestra que también puede haber efectos positivos.

Para Pérez Sánchez, Domínguez, P. y Díaz (1998), el papel de los padres radica en crear un clima familiar lo menos competitivo posible entre sus hijos, evitando volcarse excesivamente sobre el niño talentoso, pero deben tener cuidado de no descuidar su desarrollo para evitar diferencias con el hijo normalmente talentoso.

2.13 RELACIÓN ENTRE LA FAMILIA, LOS PROFESORES Y LA ESCUELA

Muchos autores consideran que la relación que mantienen las familias del alumno dotado con la escuela o el colegio, es uno de los puntos más conflictivos. Coleman (1985), asegura que cuando la escuela reconoce oficialmente que su hijo presenta altas capacidades, puede generar una preocupación en sus padres que antes no existía.

Keirouz (1990), observó que los padres se muestran confusos en cuanto a cuál es su función con relación a la escuela. Los padres no necesariamente tienen experiencia de enseñanza, no saben qué esperar de las escuelas y pueden con frecuencia no entender varias oportunidades y



las implicaciones que tiene el resolver las necesidades educativas del niño dotado. No es nada raro entonces, que los padres experimenten la confusión. Keirouz resumió la variedad de preocupaciones y de confusiones expresados por los padres en dos preguntas básicas hechas por éstos: ¿cuál es mi función dentro del contexto escolar? Y ¿a qué clase de programa debe asistir mi niño dotado?

En la revisión de la literatura, Keirouz refleja el interés de algunos padres en ayudar con el asunto escolar, para su niño dotado. Los padres también indicaron que desean el asesoramiento para ayudar a sus niños, así como la información sobre métodos de enseñanza que puedan suplir las escuelas. De otra parte, Malone (1975), encontró que los padres eran mejores consejeros que los profesores en la determinación de los planes vocacionales y educativos para sus niños. Lo que es evidente, es la cooperación entre la escuela y el hogar porque la colaboración estrecha entre los padres, los pares, la escuela, y la comunidad fomentará los talentos del niño dotado. Aunque la importancia de los padres en el desarrollo social y educativo de los jóvenes dotados es evidente, se necesita de investigación que proporcione la dirección específica de cómo los padres deben intervenir en el desarrollo académico de sus hijos.

Van Tassel-Baska (2000), explica que la superdotación no garantiza un privilegio educacional, pero requiere una respuesta flexible de la escuela, basada en el nivel de funcionamiento del individuo y no en la edad.

El docente es una figura fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que maneja una serie de elementos y procesos del escenario educativo que son relevantes para el alumnado (Hernández, 2006). Valcárcel (2004), define el perfil del profesor en función de dos tipos de competencias. La primera competencia clasificada como básicas, que recogen aspectos cognitivos, metacognitivos, comunicacionales, sociales y afectivos, y la segunda competencia clasificadas como profesionales, que tienen en cuenta el conocimiento del proceso de aprendizaje, la planificación de la enseñanza, la interacción didáctica, la metodología, entre otros. İnan, Bayındır y Demir (2009), demostraron en su investigación la poca capacitación de los maestros para poder identificar a un niño con rasgos de superdotación, primer paso para ser identificado oficialmente y ser incluido en programas especializados para niños superdotados.



Martin, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), dan importancia a las competencias emocionales que un profesor debe adquirir para el adecuado ajuste social, personal, académico y laboral del alumno, siendo esta la función docente más importante.

A lo largo de la historia, la atención a estos niños y niñas ha ido progresando, en el sentido de favorecer sus capacidades y necesidades. A partir de la década de los 80 se empieza a dar importancia al papel del profesorado en la educación de los estudiantes con altas capacidades y talentosos. Los profesores de estudiantes con estas características necesitan fundamentos conceptuales que les ayuden en el proceso educativo que llevan a cabo con estos estudiantes, esto es, generar un ambiente de aprendizaje óptimo dentro del aula, que les permita desarrollar aspectos cognitivos y afectivos de los niños y las niñas (Martin, Fernández-Berrocal y Brackett 2008)

Sin embargo, en la literatura se encuentran evidencias de las dudas, que en muchas ocasiones los profesores muestran en la educación de estos niños y niñas. Entre los motivos de dicha dudas se encuentra el poco apoyo administrativo que el profesorado recibe (Hertberg-Davis y Brightom, 2006) y el miedo a alejarse de las normas curriculares (VanTassel-Baska, 2000). Las funciones que realizan los profesores se relacionan con la dirección de las clases o la atención a estudiantes con problemas, la resistencia a cambios que tienen que ver con estilos de enseñanza, el poco tiempo para la realización de un plan de diferenciación y el temor a que los padres de los alumnos no estén de acuerdo con sus prácticas educativas (Knopper y Fertig, 2005). Como forma de valorar la labor educativa del profesorado de niños y niñas con altas capacidades, se han realizado algunos estudios donde se han desarrollado instrumentos de observación que evalúan el proceso seguido por el mismo dentro del aula, para posteriormente introducir planes de mejora.

2.13.1 LOGROS Y BAJO APROVECHAMIENTO

Los niños superdotados que no alcanzan los niveles correspondientes a sus elevadas habilidades y capacidades, son niños con un bajo rendimiento escolar o niños que sufren fracaso escolar. La definición básica de bajo rendimiento está fundamentada en la discrepancia entre los logros, la inteligencia, el potencial o habilidades (Marisano y Shore 2010). Esto produce una frustración tanto en sus padres como en sus profesores porque no son capaces de alcanzar unos logros escolares satisfactorios y afines a su elevado potencial.



Las bajas expectativas de la familia respecto a sus hijos, actitudes inconsistentes de los padres en cuanto a las realizaciones del hijo, excesiva presión por parte de los padres en relación al desempeño académico, conflictos familiares, un clima psicológico predominante en el hogar que refleja un bajo grado de apoyo y finalmente inseguridad e incompreensión de las necesidades del niño y del joven, son características de la familia que pueden también contribuir al bajo rendimiento del alumno (Alencar, 2008).

Entre otros factores explicativos de bajo rendimiento se han señalado los siguientes grupos de riesgo (Peters, Grager-Loidl y Supplee, 2000):

- Familiares y sociales: Relaciones entre padres e hijos, altas expectativas educativas de éxito hacia los hijos, relaciones afectivas dependientes del rendimiento de los hijos o incluso “la segunda oportunidad” de cumplir sueños a través de los hijos.
- Factores geográficos: Formar parte de minorías étnicas, subculturas.
- Personales: Problemas físicos, psicológicos, existencia de rebeldía a las normas establecidas, creatividad, problemas intrapersonales.
- Escolares: Pocas oportunidades en algunos colegios del desarrollo de sus capacidades, factores de género, escasa formación del profesorado, etc.

De acuerdo a Adderholt y Elliot (1989), los deberes y las tareas escolares sin hacer, la desorganización, las excusas de porque no hacen bien las cosas, el desinterés en la mayoría de los temas académicos y una descripción del colegio o la escuela como aburrido, pueden ser los indicadores iniciales del síndrome de bajo rendimiento y del fracaso escolar de estos niños. Otras características que también pueden ser comunes en estos niños superdotados son; la heterogeneidad entre sus habilidades y capacidades, su alta creatividad, la falta de perseverancia y el perfeccionismo. Además de los continuos escapes a libros de lectura de su interés, juegos de video, la televisión y contactos excesivos a través de las redes sociales.



Los niños superdotados cuyo rendimiento académico en la escuela es bajo, pero que no presentan discapacidades físicas o de aprendizaje, hacen aun más difícil la tarea de reconocer su potencial excepcional para el aprendizaje. Los modelos de conducta de los superdotados con fracaso escolar y bajo rendimiento académico varían considerablemente. Davis y Rimm, (1994), nos dicen que el rendimiento de cada niño se sitúa a lo largo de varias líneas continuas, que describen la discrepancia entre:

- Capacidad potencial y desempeño escolar actual.
- Los efectos del bajo rendimiento o del fracaso escolar en el niño y en sus relaciones con los demás.
- La escala temporal (si es algo temporal o si es algo crónico).
- La extensión del bajo rendimiento o del fracaso escolar (si es algo específico o generalizado).

Los niños con mayores discrepancias entre el potencial estimado y el logro actual llaman la atención de los profesores con mayor facilidad que aquellos que presentan discrepancias más moderadas. Según Butler-Por (1993), las claves para descubrir la superdotación en alumnos con fracaso escolar residen básicamente en dos actividades:

- La primera es escuchar al niño con el fin de animarle a compartir sus ideas, intereses, conocimientos e interrogantes.
- La segunda es de involucrar al niño en tareas de resolución de problemas que requieran altos niveles de razonamiento, de manera que puedan reflejar las características de originalidad, creatividad, eficacia en el manejo de hechos, sucesos e ideas, así como la capacidad del alumno para aprender de forma independiente.

La siguiente tabla desarrollada por Withmore y Maker (1988), puede ser de gran ayuda para padres y profesores, pues resume los obstáculos y las claves para reconocer las capacidades intelectuales superiores en los niños pequeños, antes que la auto expresión sea reprimida y de que las actitudes se establezcan con firmeza.



Obstáculos para la identificación	Observaciones
1. Rendimiento pobre o insuficiente en las destrezas de la lectura y el lenguaje.	1. Lenguaje oral complejo; vocabulario; comprensión
2. Actitudes pasivas o negativas hacia el colegio; desmotivación	2. Entrar en comunicación con los intereses del niño, conocimientos hobbies, niveles de curiosidad dudas, indagación e investigación.
3. Inmadurez en algunas o en todas las áreas de desarrollo.	3. Destrezas para la resolución de problemas
4. Conducta en la clase: pasiva introvertida, agresiva y/o disruptiva	4. Originalidad o creatividad en el procesamiento cognitivo y en el pensamiento.
5. Insuficiente información acerca del conocimiento general, los intereses, el lenguaje y el pensamiento del niño.	5. Memoria para hechos y sucesos; conocimientos y destrezas para idear formas de manejar a las personas y resolver problemas; interés excepcional por los retos.

Tabla 5. Superdotados con fracaso escolar (Withmore, 1988)

La mayoría de las investigaciones ven una relación entre el bajo aprovechamiento y las dificultades en el sistema de la familia. En una investigación de Hurley (1965), se reflejó que el bajo aprovechamiento que experimentaban los niños con frecuencia estaba ligado con padres hostiles, mientras que los que obtenían logros tenían padres cariñosos.

La presión de los padres para alcanzar logros se ha citado con frecuencia como causa del bajo aprovechamiento. En contraste, cuando los padres tienen expectativas altas pero razonables, dan a sus niños libertad, autonomía personal, ayuda, estímulo e independencia, sientan las bases para que estos niños desarrollen su superdotación de una manera positiva.

Según Morrow y Wilson (1964), entre los factores que tenían un efecto positivo en el logro del un niño estaban los altos niveles de involucración de los padres en el hogar, mayor confianza y aprobación de los padres, en contraste con las actitudes restrictivas y severas. Además de una moral familiar que fomenta actitudes positivas hacia profesores, escuela, y actividades intelectuales.



De acuerdo a Grant (2013), la literatura relacionada sugiere que bajos rendimientos están relacionados a tempranas experiencias en la escuela, que incluyen la transición. La transición se refiere al proceso de mover a un niño de un ambiente de aprendizaje a uno nuevo. Investigaciones sugieren que estas etapas de transición están relacionadas al desempeño del niño y que influye en el desarrollo social y emocional de éste. Los ajustes positivos a los nuevos ambientes de aprendizaje están influenciados por aspectos de continuidad.

1. Continuidad de la oportunidad de aprender
2. Continuidad en las relaciones
3. Continuidad en las comunicaciones dentro del ambiente de aprendizaje

La continuidad en los procesos de aprendizaje se logra en la medida que haya similitud entre el viejo y el nuevo ambiente de aprendizaje, por lo tanto, es recomendable lograr esas similitudes, sobre todo en las etapas pre escolares y escolares (Grant, 2013).

La continuidad en las relaciones, según la literatura relacionada a niños dotados puede verse afectada en la medida que los maestros no sean consistentes de las características y los comportamientos de los niños dotados. Las diferencias en comportamientos que éstos pueden reflejar en comparación con estudiantes normales pueden traer consecuencias en el proceso de aprendizaje. El Proceso de adaptación al nuevo ambiente de aprendizaje puede ser mejorado por una estrecha relación con su educador. La continuidad en las relaciones con sus pares no depende que conozcan a los demás niños, sino de que estos respondan a intereses comunes (Grant, 2013). La comunicación entre padres y educadores es fundamental para los procesos de adaptación y aprendizaje de los niños. Estas vías de comunicación entre las partes serán más efectivas en tanto ambas partes tengan más conocimientos de las características y realidades de los niños superdotados.

En la siguiente tabla se recoge una serie de características diferenciales del niño con bajo rendimiento escolar.



Características negativas	Características positivas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Contrarios a la escuela en general y muy críticos con los valores de esta; les falta entusiasmo para la mayoría de las actividades escolares. 2. Su humor, en general, es corrosivo y tienen una percepción irónica de las debilidades ajenas. 3. Hablan bien, pero sus trabajos escritos son pobres e incompletos. 4. En general, aparentan estar aburridos y aletargados, faltos de energía y motivación. 5. Intranquilos, poco atentos y fáciles de distraer, casi siempre son el origen de las travesuras y de las bromas. 6. Absortos en su mundo particular, casi siempre matan el tiempo sin hacer nada o distraiendo a sus compañeros 7. Amigables con los alumnos mayores, buscan deliberadamente su compañía y normalmente son aceptados por ellos. 8. Impacientes y críticos, y en ocasiones rudos e insolentes, les es difícil establecer relaciones con sus compañeros cronológicos y con los profesores. 9. Emocionalmente inestables, muy propensos a la melancolía y al mal humor, parecen frustrarse con facilidad y tienen poca consideración hacia los demás. 10. Exteriormente autosuficientes y aparentemente indiferentes o despreocupados por las normas. 11. De asistencia irregular a clases, pero capaces de seguir el ritmo de los otros niños. 12. Manifiestan una actitud defensiva, y son muy astutos en sus argumentos y auto justificaciones. 13. Con frecuencia, son los líderes de los descontentos y del grupo "Anti-escuela". 14. Bien dotados de técnicas de Supervivencia 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando algo les interesa, son innovadores y originales, aunque se muestran impacientes y pocos dispuestos a perseverar en las etapas intermedias. 2. Aprenden nuevos conceptos con rapidez, siendo capaces de plantear problemas y solucionarlos con ingenio, sobre todo si no están relacionados con materias académicas. 3. Son capaces de plantear preguntas provocativas e inquisitivas, siendo muy conscientes de los problemas de las personas y de la vida en general. 4. Son muy perseverantes cuando están motivados, y pueden presentar un rendimiento elevado en algún área, y sobre todo cuando las relaciones con el profesor son buenas. 5. Innovadores en sus respuestas a preguntas abiertas. Sabios y conocedores de los asuntos de sentido común y de la vida real. 6. Perspicaces en las decisiones sobre las motivaciones de la gente, necesidades y debilidades.

Tabla 6. Características de los niños superdotados con bajo rendimiento escolar (Wallace, 1988)

Otro campo de investigación general que se relacionó con el logro y el bajo aprovechamiento ha sido la variable del auto-concepto de la autoestima. Una auto-evaluación baja en lo referente a la familia se ha considerado como causa del bajo aprovechamiento (Gallagher, 2002), mientras que la autoestima positiva se ha relacionado con el logro (Dowdall y Colangelo, 1982). La autoestima baja se ha relacionado con los problemas emocionales y dificultades de aprendizaje.



Cabe señalar, que aunque los problemas que llevan al fracaso escolar y al bajo rendimiento son complejos, los comportamientos son mecanismos de defensa aprendidos; en consecuencia pueden ser también no aprendidos.

La otra cara del bajo rendimiento académico no es fácil de combatir ni es automático. No obstante, es ciertamente posible conseguir mediante cambios en la familia y en el ambiente escolar, ajustes que pueden ayudar a los estudiantes superdotados que sufren fracaso escolar a crear una mayor auto confianza y a motivarse hacia el aprendizaje y al alcance de las altas realizaciones. Un giro en la motivación de los niños superdotados, revierte el bajo aprovechamiento de estos.

Según Morisano y Shore (2010), existe un enigma en términos del bajo rendimiento de los niños dotados y se entiende que es el resultado de una combinación de factores:

1. Factores individuales como: la autoestima, disposición al riesgo y necesidad de logros.
2. Factores familiares como: nivel académico, económico, valores, expectativas.
3. Factores escolares como: métodos de enseñanza, relaciones de grupo y políticas educativas.

Mientras otros estudios añaden factores geográficos como vivir en países tercermundistas, factores étnicos, económicos, sexo, privaciones académicas, problemas físicos o psicológicos y normas sociales, entre otros. Los estereotipos de estatus socioeconómicos, sexo, identidad cultural y etnia pueden cegar a los maestros para no reconocer un talento en algunos niños. Los niños dotados que reflejan bajo rendimiento son un grupo heterogéneo porque este bajo rendimiento puede deberse a muchos factores, por lo tanto el desarrollo de una estrategia de intervención puede fallar en lograr aumento en el rendimiento de estos niños (Morisano y Shore, 2010).

Las habilidades sociales juegan un papel esencial en la compleja estructura de la interacción interpersonal, puesto que están relacionadas con muchos aspectos del funcionamiento. Los investigadores han encontrado relaciones significativas entre competencia social, creatividad, rendimiento escolar y desarrollo cognitivo (Feldhusen, Thurston y Benning, 1973).



La competencia social ha estado ligada al rendimiento académico de los niños en el salón de clases, reflejando estadísticas que indican que el 75% de los niños que tienen dificultades de aprendizaje refleja igualmente tener problemas con sus habilidades sociales. La participación en actividades sociales permanece como principal indicador del rendimiento académico. El desarrollo de competencias sociales a temprana edad es fundamental para ajustes sociales en niveles académicos superiores y en el mundo laboral (Whight Megan y Chapparo, 2008). En investigaciones realizadas por Carmon y Chapparo (2012), se refleja como el principal hallazgo, que competencias sociales deficientes sobre todo en el contexto de grupos escolares influyen negativamente en la habilidad para el desempeño de un rendimiento académico adecuado en la escuela. También se reflejó que las madres reconocen en sus hijos superdotados, una mayor deficiencia para realizar trabajos en grupos que trabajos individuales.

Kim, Aderson, Bashaw (1978) hallaron correlaciones significativas entre medidas estandarizadas de rendimiento y el comportamiento social de los niños. Myers, Atwell y Orbet (1978), llevaron a cabo un estudio longitudinal en el que estudiantes de tercer y sexto grado fueron inicialmente identificados como manifestantes de un comportamiento social apropiado o alterado. Cinco años más tarde, se recogieron las puntuaciones obtenidas por estos estudiantes. Tras controlar la variable inteligencia, los autores encontraron diferencias significativas entre los dos grupos, sobresaliendo los niños con comportamiento social apropiado, sobre los niños con trastornos a este nivel.

Las habilidades sociales no sólo afectan las relaciones con los compañeros, sino que también pueden tener importantes efectos en la atención positiva y reforzamiento del maestro hacia el niño. Varios estudios de experimentación han demostrado el efecto del comportamiento social del estudiante en las posteriores interacciones maestro-estudiante (Noble y Nolan, 1974). En una excelente demostración de este fenómeno Noble y Nolan (1974), dieron instrucciones a siete niños de cómo efectuar el contacto ocular, solicitar ayuda, hacer cumplidos y mostrar habilidades sociales afines. Los niños incrementaron significativamente la cantidad de reforzamiento social positivo recibidos de sus maestros. Las habilidades sociales de los niños afectan a la forma en que son percibidos por sus maestros, por sus compañeros, padres y otras personas significativas para ellos.



Proveer a los estudiantes la oportunidad para lidiar con problemas del mundo real, le permite una conexión con las comunidades mientras desarrollan sus habilidades sociales y conocimientos (Bruce- Davis y Chancey, 2012). La desconexión entre los niños superdotados y el currículo escolar así como actitudes negativas hacia la escuela, afectan su nivel de rendimiento académico.

Cuando los estudiantes están desconectados de los objetivos del salón de clases o de la escuela fallan en alcanzar los rendimientos adecuados y en demostrar un comportamiento superdotado. La cultura, etnicidad y género también juegan un rol importante en el desarrollo de un comportamiento superdotado, por lo que se debe ser consciente de las particularidades que aportan cada una de éstas.

No todos los estudiantes superdotados son capaces de demostrar un comportamiento en concordancia con sus habilidades, afectando así sus logros y aprovechamiento. Los niños pueden reflejar un rendimiento bajo por varias razones entre las cuales se resalta el nivel de interés en algo. Una de las alternativas para incrementar el interés es crear una conexión con los problemas sociales, lo que produce inspiración para ser mejor, ayudar a otros y crear un mejor mundo.



CAPÍTULO III: TEORÍA DE LA PERCEPCIÓN



3.1 PERCEPCIÓN

El planteamiento de nuestras hipótesis tendrá como base la Teoría de la Percepción. Naturalmente, para entender el proceso de percepción debemos comenzar analizando como los seres humanos realizan el procesamiento de la información. Definiremos procesamiento de información como una serie de actividades mediante las cuales los estímulos son percibidos, transformados en información y luego almacenados.

De acuerdo a Ozel (2009), para que un modelo de procesamiento de información sea significativo para los individuos debe contestar las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se tomó la información?
- ¿Cómo se procesa esta nueva información?
- ¿Cómo se almacena la información en el largo plazo?
- ¿Cómo se recupera la información almacenada?

Finalmente, establece que el procesamiento de información puede ser mejorado si se logra: una mejor atención, repetición significancia, organización, recordación y la implantación de estrategias de percepción.

Por su parte, Suarez y Bell (2009), entienden que el procesamiento de información tiene cinco pasos:

- Codificación
- Interpretación
- Clarificación de los objetivos
- Reacción
- Promulgación

En la propuesta de Rah y Parke (2008), se enfoca el procesamiento de información en tres aspectos: primeramente los objetivos, segundo las estrategias y finalmente las atribuciones, que se encargan de establecer las razones para el éxito o el fracaso. Este modelo parte del hecho de que el procesamiento de la información es afectado por el contexto familiar.

Los seres humanos poseemos la capacidad de defensa perceptual, por tal razón no somos recipientes pasivos de los mensajes. Esto implica que realizamos un juicio valorativo de cómo deben ser las cosas desde nuestra perspectiva.

El siguiente diagrama muestra como realizamos el procesamiento de la información.

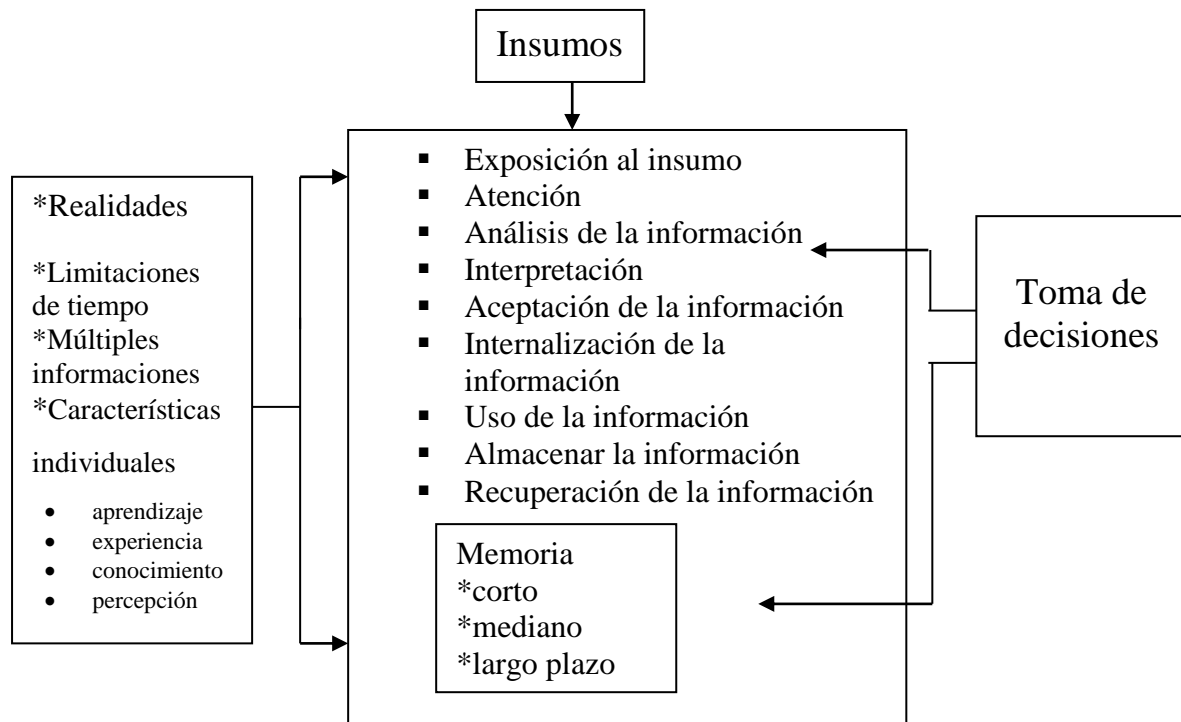


Figura 5. *Procesamiento de información.*

(Elaboración propia a partir de Hodge, Antony y Gales, 2003)

La información es fundamental para la toma de decisiones acertadas, y cuanto más útil es la información más valiosa resulta ser. Según Hodge, Anthony y Gales (2003), existen seis características que hacen valiosa una información:

- Relevancia – Es relevante en la medida que se relaciona con la problemática que queremos resolver.
- Calidad – Se refiere a la certeza de la información.
- Riqueza – Está relacionada con la capacidad de transferir y transmitir la información



- Temporalidad – La inmediatez o necesidad de recibir información a tiempo es fundamental para la toma de decisiones, si la información no es reciente no es necesariamente adecuada. La información debe tener la capacidad de proyectar tendencias futuras y tendrá mayor utilidad mientras mayor sea su capacidad de predicción.
- Accesibilidad – La información debe ser accesible y fácil de conseguir, el costo de la información es un elemento que afecta su accesibilidad.
- Simbolismo – El tener acceso a cierta información le confiere al directivo un estatus, es como tener libros que nunca se leen y códigos en letras doradas que nunca se aplican.

La forma en que procesamos la información depende de las realidades individuales y de las situacionales que nos rodean, entre otros factores expuestos en el modelo. Estamos involucrados en ambientes que constantemente nos transmiten datos y nos envían señales para que comencemos a cuestionarnos unos ordenamientos o situaciones establecidas. A continuación incluimos una breve explicación de los pasos en el procesamiento de información.

- 1- Situaciones en las cuales los estados deseados son mayores (distintos) a los estados actuales, nos permiten reconocer la existencia de problemas y/o situaciones de necesidad.
- 2- Determinar los objetivos o las hipótesis, los cuales nos permiten darle dirección a nuestras acciones y nos enfocan hacia la información necesaria.
- 3- La búsqueda de información comienza de forma interna dirigiéndonos a la memoria como primer recurso de información. Si no encontramos la información necesaria para la determinación de las decisiones, entonces buscamos información en recursos externos como: personas conocidas, literatura y expertos, entre otros. En el proceso de búsqueda es fundamental que la información recopilada y generada cumpla con los criterios de validez y confiabilidad. El proceso es válido cuando mide lo que dice medir y es confiable cuando los datos son consistentes al pasar del tiempo.
- 4- La comunicación de la información se logra cuando se lleva la información a la persona indicada y se comparte la información con las partes concernidas. Es



- importante reconocer que la decisión tomada tendrá repercusión en las demás partes.
- 5- Cada vez que la información es analizada existe una posibilidad de sesgo que puede influir en la valorización de la información de forma intencional o involuntaria. Aunque la naturaleza tiende a la simplificación, no se debe descartar información a priori.
 - 6- Aceptar la información no implica que tenemos que estar de acuerdo con la información, sino que hemos recibido, leído y entendido la información.
 - 7- Cuando internalizamos la información podemos hacerlo de forma favorecedora o desfavorecedora para una solución particular.
 - 8- La información analizada debe tener un propósito, tenerla y no usarla es sobrecargarse de información innecesariamente.
 - 9- Luego de tomada una decisión, la información procesada nos puede servir para enfrentar próximas situaciones. Esta información irá a la memoria en los distintos niveles de recordación.
 - 10- La recuperación de la información no tiene que darse sólo para tomar decisiones. Debemos recuperarla para realizar auditorías de información, lo que permite saber como se usa la información; para evaluar su pertinencia, para su actualización y para todas las situaciones mencionadas anteriormente.

El procesamiento de la información es uno complejo y simultáneo, lo que implica que la información que ya tenemos en la memoria afecta la selectividad en la exposición, la atención e interpretación de nuevos datos e informaciones. Igualmente se muestra en el modelo derivado de Hodge, Antony y Gales (2003), que el procesamiento de la información al igual que la percepción estarán afectados por un sinnúmero de factores que incluyen las características individuales, las situaciones, el tiempo, así como otras informaciones. De esta forma, ante una misma situación las percepciones varían de persona a persona (Naini y Naini, 2009). Si realizamos una aplicación del modelo a las hipótesis de nuestra investigación, veremos como nuestras ideas preconcebidas del manejo adecuado de conductas sociales, información en la memoria, y factores situacionales, entre otros, afectan la manera en que percibimos las informaciones y como evaluamos los comportamientos de nuestros niños.

De acuerdo a Naini y Naini (2009), percepción es la forma en que los seres humanos seleccionamos, organizamos, analizamos e interpretamos la información, hasta convertirla en



un cuadro coherente del mundo. La percepción se produce durante las etapas de exposición, atención, análisis e interpretación, mostradas en el modelo desarrollado a partir de Hodge, Antony y Gales (2003). La exposición se produce cuando se recibe algún tipo de información, a través de alguno de los sentidos. La etapa de atención se alcanza cuando la sensación es transferida al cerebro para su procesamiento y finalmente, el análisis e interpretación de la información se logra cuando las personas le asignan algún significado al estímulo. Esta información es llevada a los distintos planos de la memoria para su uso inmediato o posterior.

Según Ferraro (2009), la percepción que se tenga de cualquier información dependerá del procesamiento de esta. El autor a pesar de reconocer varios modelos de procesamiento de información entiende que se pueden clasificar en tres grandes categorías:

- Modelo “Template”, el cual establece que en el mundo real el cerebro separa las imágenes de los objetos a los se enfrenta y los maneja individualmente.
- Modelo Prototipo, que plantea un procesamiento de información de manera conjunta estableciendo una especie de promedio entre todos los insumos.
- Modelo “Feature”, que está basado en la evidencia psicológica que sugiere que las células del cerebro responden a características específicas, una vez el estímulo es codificado y almacenado en la retina entonces se procede al análisis.

Las personas pueden recurrir a bloqueos perceptuales, cuando convenientemente rehúyen a enfrentarse a estímulos que contradicen sus valores y creencias. En ocasiones las personas pueden llegar a distorsionar la información si ésta no es consistente con sus intereses. Somos más conscientes de los estímulos que satisfacen nuestras necesidades e intereses y menos conscientes de aquellos estímulos irrelevantes o contrarios a nuestros intereses.

La percepción puede ser acomodaticia, pues depende de la selectividad en la exposición, de la atención, de la defensa perceptual y del bloqueo perceptual. En otras palabras, vemos lo que queremos ver y escuchamos lo que queremos escuchar. Primeramente la exposición estará sujeta a nuestra capacidad de selectividad, normalmente aceptando aquellos estímulos favorables y bloqueando aquellos que no lo son. De igual forma realizaremos la etapa de atención, análisis e interpretación de la información.



La atención se produce cuando el estímulo logra activar uno o más sensores nerviosos y se comienza en el cerebro el procesamiento de información. Una persona puede reflejar distintos niveles de atención de acuerdo a la situación que enfrente, por lo que la atención dependerá del propio individuo, de las situaciones y del estímulo. La información que aún siendo irrelevante es presentada de forma interesante, tiene más peso en las decisiones que la información relevante, pero presentada de forma no interesante.

La interpretación es el momento en que asignamos significado a la información transmitida a través del estímulo. Como establecimos previamente, la interpretación estará sujeta a factores situacionales, individuales, ambientales sociales, etc.

La interpretación estará constantemente afectada por las respuestas emocionales, las cuales alterarán la realidad de la interpretación. Las expectativas de los individuos ejercerán una gran influencia sobre las interpretaciones. Ante esta realidad cabe preguntarse: ¿Cómo las expectativas de los padres alteran la percepción que éstos tienen de las conductas de sus hijos? ¿Cómo las expectativas de los niños alteran la percepción que éstos tienen de sus propias conductas? ¿Cómo las expectativas de los padres sobre las habilidades sociales de sus hijos pueden producir una incongruencia entre lo que perciben los padres y lo que perciben los niños?

Nuestras expectativas tienen un profundo efecto en términos de cómo interpretamos los eventos. Cuando los eventos son ambiguos y distantes a nuestras expectativas se le suele dar múltiples interpretaciones; y el proceso de análisis será más extenso, si es que se está genuinamente interesado. Si por el contrario, los eventos son similares a nuestras expectativas, el análisis se reduce y el proceso se simplifica. De otro lado, existen errores o sesgos en la interpretación de la información, debido al uso que se le da después de ser generada y coleccionada.

En el caso específico de los estudiantes con altas capacidades, la auto-percepción de sus habilidades sociales de los estudiantes se convierte en un factor clave en la educación (Tirri y Nokelainen, 2011). De esta manera se hace imperativo que los educadores examinen las auto-percepciones de los estudiantes y utilicen esta información para el desarrollo de programas académicos que puedan extraer mejores resultados.



Los planteamientos teóricos establecen que el ser humano pretende lograr un proceso de simplificación, pero este proceso nos puede llevar a no considerar información relevante e importante, sobre todo si ésta no cuadra con lo que entendemos debería ser. La simplificación reduce la cantidad de esfuerzo cognitivo requerido para realizar un juicio apropiado y una toma de decisión acertada.

Toda esta información relacionada a la percepción, selectividad, distorsión, atención y expectativas es lo que nos lleva a plantear que la interpretación que le dará un niño a un evento no tiene que ser la misma interpretación que le dará el padre al mismo evento. Esta diferencia perceptual es la que nos lleva a plantear que su presencia impide tomar acciones conjuntas entre las partes concernidas, para el desarrollo de las habilidades sociales de los niños superdotados.



CAPÍTULO IV: HABILIDADES SOCIALES



4.1 EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA SOCIAL EN EL SER HUMANO

La preocupación y el interés por el estudio del ser humano y su comportamiento nos han llevado a buscar diversas áreas de desarrollo en las que nos desempeñamos. Por años, el área que mayor preocupación e interés provocaba a los investigadores era el ámbito intelectual, mientras que el ámbito afectivo-social, se consideraba menos importante. Es innegable que la inteligencia emocional y social ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo como una vía para mejorar el desarrollo socio emocional de los alumnos, quizás debido a que las primeras publicaciones que aparecieron realizaron multitud de afirmaciones sobre la influencia positiva de la inteligencia emocional en el aula (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004). La concepción y el estudio de la inteligencia social han formado parte del debate general acerca de la inteligencia, aun cuando su estudio ha sido más controversial y menos investigado (López, 2007).

Según Lacunza y Contini de González (2012), existe un consenso en la comunidad científica de que el periodo de la infancia y de la adolescencia es el momento más adecuado para el aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales. Además se ha constatado la importancia de estas capacidades en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social de las personas. Hoy sabemos que el desarrollo social de las personas es tan importante como cualquier otro, evidenciado por investigaciones realizadas por estudiosos del tema, que le han dado una nueva relevancia. En la actualidad, las escuelas no sólo son instituciones que tienen como objetivo principal fomentar el conocimiento, sino que además deben considerar la importancia del desarrollo de otro sinnúmero de inteligencias, como los son: la inteligencia musical, intrapersonal, interpersonal y espacial entre otras. La socialización y el desarrollo de las habilidades sociales es una de ellas, con lo cual se espera que el niño tenga la oportunidad de interactuar con otros niños de su edad y con la sociedad en general. El contexto de formación, incluyendo la familia, la escuela, los grupos de referencia y los medios de comunicación entre otros, se vinculan decisivamente a como se aprenden y se practican las habilidades sociales.

Una definición de socialización que entendemos es común en la mayoría de los estudios sobre el tema es la que nos presenta Monjas (1994), quien lo define como: “El aprendizaje de conductas consideradas apropiadas por la cultura del individuo.” Naturalmente, las conductas reflejadas serán evaluadas de acuerdo al entorno cultural en el que está inmerso



cada individuo y es quien finalmente determinará cuando una conducta es apropiada y cuando no. En la medida que el individuo busca formar parte de esta cultura, así se dará su proceso de socialización.

Thorndike (1920) consideraba que la inteligencia se refería a la habilidad de una persona para comprender y manejar a otras personas y para involucrarse en interacciones sociales adaptativas. Propuso que la inteligencia se dividía en tres dimensiones: inteligencia abstracta, inteligencia mecánica e inteligencia social. Estas dimensiones reflejaban la capacidad para comprender y manejar ideas, objetos concretos y personas.

Gardner (1983) en su teoría de inteligencias múltiples; entre ellas, la inteligencia interpersonal. La inteligencia interpersonal sería aquella involucrada en el entendimiento y en el actuar según la comprensión de las demás personas, e incluye la capacidad de identificar de manera diferencial los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de los demás, que pueden expresarse a través de medios verbales y no verbales (Gardner, 1983).

Sternberg (1984) ha aportado a la conceptualización de una inteligencia social. Según él, la inteligencia práctica consiste en habilidades de resolución de problemas en contextos de la vida cotidiana, e incluye a la inteligencia social.

Sternberg y Barnes (1988) definen la inteligencia social como la capacidad para decodificar de manera precisa la información social. Desde la Teoría Triárquica, sostuvieron que tanto los metacomponentes como los componentes de ejecución y de adquisición de conocimientos subyacen a ésta.

Por naturaleza, el ser humano busca a sus semejantes, siente la necesidad de establecer relaciones con ellos y necesita ser aceptado dentro de su grupo de interacción. Los sentimientos que se derivan de estos vínculos, históricamente pueden verse reflejados entre otras cosas, en grandes obras artísticas, literarias y musicales que hoy admiramos. Además los sentimientos que nacen de los vínculos entre los seres humanos forman parte de la felicidad de cada individuo.

La inteligencia social del ser humano es considerada como una de las fuentes de desarrollo humano y sí consideramos que la educación es el proceso intencional, integral y permanente



que busca el perfeccionamiento del ser humano a través de su desarrollo integral, debemos considerar el desarrollo social como parte vital de este proceso. Entendemos que el desarrollo social en el ser humano, no es menos importante que otras áreas del desarrollo y que debido al olvido que ha tenido, es necesario que siga recuperando su valor dentro de la educación y que en cada programa educativo se considere el factor social como parte indispensable del desarrollo cabal del ser humano.

Como cualquier área de desarrollo humano, hay personas con mayor facilidad de aprendizaje en ésta área que en otras áreas de desarrollo. Por tal razón, es importante entender y reconocer que habrá personas que necesiten atención especial para desarrollarse socialmente y para quienes será necesario establecer programas específicos para su pleno desarrollo y desempeño.

4.2 DEFINICIÓN DE COMPETENCIA SOCIAL

Para entender qué son las habilidades sociales es necesario hacer una diferenciación entre; competencia social y habilidad social; debido a que en muchas ocasiones se utilizan como sinónimos cuando realmente no lo son. A continuación presentaremos varias definiciones de acuerdo a distintos autores.

1. Competencia social se refiere a las habilidades de las personas de tener en las interacciones sociales, estableciendo y manteniendo relaciones con otros. (Stichter, O'Connor, Herzog, Lierheimer y McGhee, 2012)
2. La competencia social incluye la presencia de adaptabilidad social y comportamientos sociales, así como la ausencia de problemas de comportamiento (Acra, Bono, Mundy y Scott, 2009)
3. La competencia social es el término más común para describir la efectividad social de un niño. Es el conocimiento y habilidad de un individuo para utilizar un sin número de comportamientos sociales que sean apropiados para una situación interpersonal dada. (Whight Megan y Chapparo, 2008)



4. Por su parte, Monjas (1994), define competencia social como el juicio evaluativo general, por un agente social de ese entorno, que hace alusión a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto específico, que puede ser adecuada y no necesariamente intencional. La competencia social está influida por el contexto cultural: específicamente por las normas y los valores. Como elementos en común encontramos la alusión a un juicio evaluativo. No obstante, Monjas establece que el comportamiento social que se valora puede no ser intencional y que está influenciado por el contexto cultural.
5. Para McFall (1982), la competencia social es un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social de su entorno (padre, profesora, pares), que está en una posición para hacer un juicio informal. Además establece que para que una actuación sea evaluada como competente, sólo necesita ser adecuada, no necesita ser excepcional. En esta definición encontramos que la competencia social se pondera en referencia a otra persona y se define como el juicio que esta persona externa, hace de la calidad de un comportamiento social. Este juicio valorativo se considera como uno informal.
6. Fernández Ballesteros (1994), define el término competencia social como un contrato que abarca múltiples facetas relativas a la calidad de los logros de un individuo en el desempeño de sus distintos roles sociales y que resulta subsidiario de un contrato más general de competencia personal.
7. Kelly (1987), define la competencia social como un conjunto de distintos tipos de habilidades que se emplean para fines diferentes.
8. Pelechano (1984), define competencia social como un patrón complejo de respuestas que llevan al éxito y al reconocimiento social por parte de las personas y resultan eficaces, tanto para controlar a los demás como a uno mismo, en contextos interpersonales.



9. Mc Fall (1982), define a la competencia social como un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado. Afirma que la competencia social es una adecuación de la ejecución total de una persona a una tarea concreta. Este autor pone el énfasis en la adecuación de las conductas sociales.

La competencia social es un predictor definitivo en los futuros patrones de comportamiento de las personas. Además es un gran predictor de habilidades lingüísticas y cognitivas (Acra, Bono, Mundy y Scott, 2009). En pos de ser considerado socialmente competente los individuos deben demostrar habilidades sociales de manera que se considere válido y se ajuste a lo socialmente convencional. Para ser considerado como un individuo socialmente competente es necesario utilizar las habilidades sociales de una manera que respondan apropiadamente a las emociones y a los pensamientos de otras personas (Stichter, O'Connor, Herzog, Lierheimer y McGhee, 2012).

De estas definiciones podemos concluir que la competencia social se refiere a un juicio evaluativo de un comportamiento social, que está influenciado por el contexto en el que se da este comportamiento; se puede dar de manera espontánea y tiene que ser valorada por un agente externo que emite el juicio. La competencia es una valoración de lo que la persona es capaz de demostrar en un momento dado. Se diferencia de las habilidades sociales, en la medida que la competencia social permite establecer que habilidad debes utilizar de acuerdo a diversos momentos de interacción interpersonal. De otro lado, la habilidad social permite una conducta interpersonal socialmente útil, que permite comunicarse con los demás de forma eficiente en función de sus intereses y bajo el principio del respeto mutuo

4.3 DEFINICIÓN DE HABILIDAD SOCIAL

Existe una variación de terminología respecto a las habilidades sociales, en la literatura especializada suele encontrarse términos tales como habilidades de interacción social, habilidades para la interacción, habilidades interpersonales, destrezas sociales, intercambios sociales y conductas de intercambio social entre otras (Lacunza, Castro y Contini de González, 2009).



De otra parte, cuando se define el concepto de “habilidad social” se parte del modelo psicológico de la Modificación de Conducta, el cual establece que la competencia social no es un rasgo de personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos. Como afirma Caballo (1993), Caballo y Muñiz (2011) no existen datos definitivos sobre cuándo y cómo se aprenden las habilidades sociales, pero la niñez es sin duda un período crítico.

Delimitar el concepto de habilidad social resulta complejo por su naturaleza multidimensional y su relación con otros conceptos afines. Las Habilidades sociales no solo son importantes respecto a las relaciones con los demás, sino que también permiten que los niños y adolescentes asimilen y adopten las normas sociales (Lacunza y Contini de González, 2011).

En el desarrollo de las habilidades sociales se destaca el rol socializador de los padres y docentes (Molina, Ipiña, Reyna y Guzmán 2011). Tanto la familia como la escuela así como grupos de pertenencia son ámbitos privilegiados para el aprendizaje de habilidades sociales, siempre que estos provean experiencias positivas, ya que se aprende de lo que se observa y se experimenta de los refuerzos que se obtienen de relaciones interpersonales (Lacunza y Contini de González, 2011).

A continuación presentamos algunas de las definiciones que diversos autores asignan a las Habilidades Sociales son:

1. Las habilidades sociales son comportamientos que inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en el rendimiento académico y en la autorregulación del comportamiento, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta (Lacunza y Contini de González, 2011). (Lacunza, Castro, y Contini de González, 2009).
3. Caballo (2005), considera la habilidad social como una conducta interpersonal socialmente útil, que permite comunicarse con los demás de forma eficiente en función de sus intereses y bajo el principio del respeto mutuo. Esto implica ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás, defenderse sin ansiedad inapropiada y expresar opiniones, sentimientos y



deseos, arriesgándose a la pérdida de reforzamiento social, incluso al castigo. De otro lado, Caballo formula estos aspectos y define las habilidades sociales como un conjunto de conductas emitidas por el individuo en un contexto interpersonal a través del cual expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que, generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

4. Monjas (1993), define a las habilidades sociales como conductas o destrezas sociales específicas, requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal como por ejemplo: hacer amigos o negarse a una petición. Según Monjas, las características de las habilidades sociales son las siguientes:
 - Son conductas y repertorios de conducta adquiridos principalmente a través del aprendizaje.
 - Contienen componentes motores manifiestos, emocionales, afectivos y cognitivos.
 - Las habilidades de interacción social son un conjunto de conductas que los niños hacen, sienten, dicen y piensan.
 - Son respuestas específicas a situaciones específicas.
 - Se usan en contextos interpersonales
 - Su consecuencia positiva forma parte de una gran cantidad de definiciones de habilidades sociales

Su definición se centra en estas conductas sociales como parte fundamental de una tarea interpersonal. Es importante resaltar que Monjas pone de relevancia que tales conductas sociales pueden ser aprendidas y que no sólo tienen componentes emocionales o afectivos, sino también cognitivos y físicos. Por lo general, se cree que las habilidades sociales son sólo consecuencia de un buen equilibrio emocional. No se considera que es importante saber cuando utilizarlas y esto requiere de una reflexión cognitiva. También es importante



tomar en cuenta el elemento físico como parte de estas habilidades, no sólo en cuanto lenguaje no verbal, sino como manejo corporal.

5. Secord y Backman (1976), la definen desde la óptica de la teoría psico-social de los roles, como “la capacidad de jugar el rol, es decir de cumplir fielmente con las expectativas que los otros tienen respecto a uno mismo, como representante de un estatus en una situación dada.”
6. García Saiz y Gil (1995), hacen referencia a los comportamientos aprendidos que se manifiestan en situaciones de interacción social, orientados a la obtención de distintos objetivos, para la cual han de adecuarse a las exigencias situacionales.
7. Monjas (1994), considera que un individuo puede tener en su repertorio unas habilidades sociales determinadas, pero para que su actuación sea competente, debe aplicarlas de acuerdo a la situación específica. No es más hábil el que más versatilidad de conductas tenga, sino el que sea capaz de percibir y discriminar las señales del contexto y elegir la combinación adecuada de conductas para esa situación determinada.
8. Para Caballo (1993), la habilidad social es la expresión manifiesta de las preferencias individuales por medio de palabras o acciones, de manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta.
9. Gil y Garcia (1993), ofrece una amplísima definición, que resulta ser una síntesis de otras definiciones dadas por diversos autores. Define las habilidades sociales como las conductas que se manifiestan en situaciones interpersonales. Estas conductas son aprendidas, y por tanto pueden ser enseñadas. Dichas conductas se orientan a la obtención de distintos tipos de reforzamiento, tanto del ambiente (consecución de objetos materiales o refuerzos sociales) como de auto-refuerzos. Las conductas que se emplean para conseguir estos refuerzos deben ser socialmente aceptadas, lo que implica tener en cuenta normas sociales básicas y normas legales del contexto sociocultural en el que tienen lugar, así como criterios morales. Se excluye de esta forma la utilización de métodos ilegítimos, como los empleados



"hábilmente" por delincuentes y drogadictos, entre otros. Además al exhibir estas conductas no debe impedírsele al otro interlocutor el que intente la consecución de sus propias metas, excluyendo por tanto el empleo de métodos de coacción, chantaje y violencia, entre otras. Estas conductas deben estar bajo el control de las personas, por lo tanto se excluyen las acciones fortuitas, casualidades o incluso acciones no deseadas. El sujeto debe tener la capacidad para adecuar su comportamiento en función de los objetivos, de sus propias capacidades, y de las exigencias del medioambiente. Esto requiere el que se posea un amplio repertorio de conductas, y que éstas sean lo suficientemente flexibles y versátiles.

10. Furnham (1983), cuando maneja el término de habilidad social, hace referencia a las capacidades o aptitudes empleadas por un individuo cuando interactúa con otras personas en un nivel interpersonal.
11. Gresham y Elliot (1990), entienden que las habilidades sociales son conductas aprendidas, socialmente aceptables, que le permiten a una persona interactuar de manera eficaz con las demás personas y evitar las respuestas socialmente inaceptables.
12. Kelly (1987), define habilidades sociales como las conductas aprendidas que se manifiestan en situaciones de interacción personal, para conseguir o mantener refuerzos del entorno. En esta definición se destaca a las habilidades sociales como comportamientos adquiridos, es decir que no son innatos y que pueden ser aprendidos en distintos niveles por diversas personas. Su finalidad es conseguir o mantener valoraciones que se dan en el entorno, y que tiene como objetivo la estimulación de los otros por parte de la persona que utiliza de manera correcta estas habilidades.
13. Pelenchano (1984), establece que una habilidad social es un patrón complejo de respuestas que llevan a un reconocimiento social por parte de los demás y resulta en medidas eficaces para ejercer un autocontrol personal, así como una influencia (directa o indirecta) sobre los demás, con la utilización de medios y procedimientos permisibles.



14. Ladd, Munson y Miller (1984), en un sentido más amplio, consideran que la habilidad social puede entenderse como una habilidad para organizar los conocimientos y las conductas dentro de una línea de comportamiento integrado, dirigida hacia objetivos sociales o interpersonales culturalmente aceptables.
15. Gresham (1981), define habilidades sociales como aquellas respuestas que, en una situación dada, se demuestran afectivas, o en otras palabras, maximizan la probabilidad de producir, mantener o intensificar los efectos positivos para un sujeto en interacción. Identifica a las habilidades sociales como destrezas sociales, incluyéndolas dentro de la expresión de “competencia social” como un concepto mucho más amplio.
16. Combs y Slaby (1977), define las habilidades sociales como la capacidad para interactuar con los demás, en un contexto social determinado, que es aceptado o valorado socialmente y al mismo tiempo, personalmente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás.
17. Según Libet y Lewinshon (1973), establecen que la habilidad social es la capacidad para comportarse de manera que resulte en recompensa y de no comportarse de forma que uno sea castigado o ignorado por los demás. Los conceptos de refuerzo y castigo son los que prevalecen en esta definición. Los autores Libet y Lewinsohn (1973), manejan la habilidad social desde una óptica conductista, y lo definen como la capacidad para ejecutar una conducta que respalde positivamente a otra y que a su vez evite que seamos castigados por otros.

Está demostrado que niños y adolescentes que muestran dificultades en relacionarse o en la aceptación de sus compañeros del aula, tienden a presentar problemas a largo plazo vinculados con deserción escolar, comportamientos violentos y perturbaciones psicopatológicas en la vida adulta (Lacunza y Contini de González, 2012).



En resumidas cuentas, las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos aprendidos que incluyen aspectos conductuales, cognitivos y afectivos. La característica esencial de estas habilidades es que se adquieren principalmente a través de un proceso de aprendizaje por lo que no pueden considerárselas un rasgo de personalidad. No obstante, investigaciones españolas de Garaigordobil y García de Galdeano (2006) y Pérez Fernández y Garaigordobil Landazabal (2004), destacan conexiones estrechas entre comportamientos empáticos, habilidades sociales positivas y aspectos estructurales de la personalidad, como es el auto-concepto.

Generalmente, las habilidades sociales son consideradas como un conjunto de comportamientos interpersonales complejos. El término de habilidad se utiliza para indicar que la competencia social no es solo un rasgo de la personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos. Podemos establecer que las habilidades sociales son aquellas conductas aprendidas que las personas ponen en práctica en situaciones interpersonales, para obtener o mantener reforzamiento del ambiente. De esta manera, las habilidades sociales pueden considerarse como vías o rutas hacia la consecución de los objetivos socio cognitivos de un individuo.

Del consenso de las definiciones extraemos elementos comunes para definir habilidad social como: la conducta integral del ser humano que nos permite desempeñarnos de manera exitosa en tareas de naturaleza interpersonal y que tienen como finalidad una respuesta positiva de las personas con las que se interactúa. Además establecemos que su uso es aprendido, por lo que podemos considerar que cualquier persona es capaz de desarrollar estas habilidades sociales y que a través de la educación pueden enseñarse estas destrezas para mejorar el desempeño social y cultural del individuo.

De otra parte, Competencia Social lo podemos definir como la forma en que se enjuicia la manera en la que actúa un individuo. Es decir, que la competencia es una valoración de lo que la persona es capaz de demostrar en un momento dado. Se diferencia de las habilidades sociales, en la medida que la competencia social permite establecer que habilidad debes utilizar de acuerdo a diversos momentos de interacción interpersonal.

Podemos mejorar la competencia social a través de la enseñanza de habilidades sociales efectivas, que nos permitan tener un mejor desempeño al momento de relacionarnos con los



demás. Como ocurre con todos aquellos conceptos que están formulados de manera amplia, igualmente el concepto de habilidad social ha generado diversas definiciones en un intento por delimitarlo.

Según estos modelos la competencia social es el resultado final de una cadena de procesos cognitivos y de conductas que se iniciaría con una percepción correcta de los estímulos interpersonales relevantes. Seguida del procesamiento flexible de estos estímulos para producir y evaluar posibles opciones de respuesta, de las cuales se seleccionaría la mejor, y finalizaría con la expresión de la alternativa de acción elegida (León Rubio y Medina Anzano, 1998). La persona tiene en este modelo un rol activo en cuanto procesa información y controla sus acciones.

4.4 MODELOS INTERACTIVOS DE COMPETENCIA SOCIAL

4.4.1 MODELO DE HABILIDADES COGNITIVAS DE SOLUCIÓN DE PROBLEMAS INTERPERSONALES

Las bases principales de este modelo según Spivack y Shure (1970) son:

- (1) Entre la situación social problemática y la respuesta del sujeto existen unos mediadores cognitivos.
- (2) Estos mediadores son habilidades que pueden ser fácilmente aisladas y evaluadas.
- (3) Si una persona no alcanza un nivel de ejecución adecuado en dichas habilidades, no será hábil en su comportamiento y por lo tanto incompetente socialmente.
- (4) Dichas habilidades son susceptibles al entrenamiento.

De acuerdo a los mismos autores existen seis habilidades básicas, que reflejan distintos niveles de importancia de acuerdo a la edad o al nivel evolutivo del sujeto:



- (1) **Pensamiento de solución alternativa o pensamiento alternativo:** Se refiere a la habilidad de una persona para generar diferentes soluciones que potencialmente pueden ser utilizadas ante un problema y define su capacidad de pensamiento alternativo. Si una persona es capaz de disponer de múltiples soluciones ante una situación social conflictiva, tendrá más posibilidades de éxito que si sólo dispone de dos o tres soluciones, pues siempre podrá escoger la mejor y si fracasa, podrá disponer de otras alternativas de donde elegir.

- (2) **Pensamiento consecuente:** Es la habilidad para considerar como las propias acciones pueden resolver el problema, afectar a otros y a uno mismo. También permite anticipar las reacciones de los demás. Supone un proceso evaluativo de los «pros» y «contras» de cada una de las posibles alternativas asociadas con un comportamiento interpersonal. Así pues, se trata de una habilidad complementaria y posterior en el tiempo al pensamiento de solución alternativa.

- (3) **Pensamiento causal:** El pensamiento causal o de causa-efecto, asociado a una situación problemática de tipo interpersonal, es la capacidad para establecer una relación en el tiempo entre dos eventos sociales. Supone contestar a las preguntas: ¿por qué ha sucedido esto? y ¿qué ha precipitado esta situación? Un nivel bajo en el pensamiento causal dificulta la comprensión de las dinámicas sociales, y puede llevar a errores al hacer interpretaciones inadecuadas de las causas que han motivado un problema actual.

- (4) **Sensibilidad interpersonal:** La importancia de esta habilidad radica en la percepción de la existencia de un problema. En la medida en que alguien sepa captar los componentes de un problema interpersonal, más competente y capacitado estará para enfrentarse a la situación. No obstante, la sensibilidad interpersonal, no figura entre las habilidades que hayan demostrado una mayor determinación, para mejorar el ajuste social de las personas.



- (5) Pensamiento medios-fines: Esta habilidad, relacionada al campo de los problemas interpersonales, es la capacidad para planificar cuidadosamente, paso a paso, las actuaciones necesarias para alcanzar una meta social. El pensamiento alternativo no es suficiente si no sabemos planificar la secuencia de comportamientos que nos dirijan a la meta, o si no somos capaces de hacer frente a los potenciales obstáculos que podemos encontrar en el camino. El pensamiento medios-fines también implica la conciencia de que las metas no siempre son alcanzables inmediatamente y que el tiempo que uno necesita para alcanzar un objetivo es un aspecto relevante en la solución del problema.
- (6) Toma de perspectiva: Esta habilidad interpersonal de solución de problemas se refleja en la capacidad de un individuo para reconocer e integrar el hecho de que diferentes personas pueden tener diferentes motivaciones y puntos de vista acerca de una determinada situación. Guarda una relación directa con la empatía y la habilidad de ponerse en el lugar del otro.

4.4.2 MODELO CONDUCTUAL

Ha sido el que más cobertura metodológica ha ofrecido al desarrollo de las habilidades sociales, fundamentando la conducta como una consecuencia del aprendizaje que tiene lugar en el medio social en el que crece y se desenvuelve el individuo (Carrobbles, 1985). Las distintas variantes del modelo conductual han contribuido al desarrollo de las actuales bases teórico experimentales.

Los conductistas definen el aprendizaje como la adquisición de nuevas conductas o comportamientos. Este proceso se halla representado por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y un estímulo que la provoca. La teoría conductista se centra en el estudio de la conducta observable para controlarla y predecirla. Su objetivo es conseguir una conducta determinada (Peñate, 2011).

Según Valles y Valles (1996) existen otras expresiones cuyo contenido conceptual se puede homologar al de las habilidades sociales tales como:

- Habilidades de interacción social



- Habilidades para la interacción
- Habilidades de relación interpersonal
- Conducta socio-interactivo
- Conducta interpersonal
- Relaciones interpersonales
- Intercambios sociales

4.5 TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL

Esta teoría es propuesta por Albert Bandura, sostiene que el funcionamiento psicológico se explica por una continua y recíproca interacción entre los factores determinantes tanto personales como ambientales. Esto lo llevó a investigar acerca del aprendizaje por observación, el cual establece como el proceso básico del desarrollo humano (Myers 2006, 2011). Es decir, para Bandura la imitación tiene lugar sin que medie ningún incentivo o refuerzo. Además demostró que dicho aprendizaje observacional o por imitación de modelos, se producen aún cuando la acción de este último es castigada (Bandura y Walters 1965, 1978).

Bandura distingue el aprendizaje observacional de la imitación, porque no nos limitamos a imitar la conducta ajena, a la manera de los monos, sino que por el contrario extraemos reglas generales acerca del modo de actuar sobre el ambiente y las ponemos en práctica cuando suponemos que con ellas podemos obtener resultados deseados. Bandura tuvo muy en cuenta el papel de las expectativas de éxito o de fracaso, su teoría de la autosuficiencia o creencias de un individuo acerca de la posibilidad de actuar eficazmente para alcanzar lo que quiere.

Si bien es verdad que la conducta es controlada en gran medida por factores de origen externo, también es cierto que las personas pueden controlar su comportamiento autoimponiéndose metas y visualizando posibles consecuencias generadas por ellas mismas (auto reforzamiento). En resumen, la conducta es función de la interacción de las presiones externas o situacionales y de los factores personales.

Según este análisis, la adquisición de las habilidades sociales podría ser el resultado de varios mecanismos de aprendizaje: consecuencia del refuerzo directo, resultado de experiencias



observacionales, efecto de la retro-comunicación (feedback) interpersonal y del desarrollo de las expectativas cognitivas respecto a las situaciones interpersonales.

Existen unos principios que permiten estructurar el entrenamiento en habilidades sociales, de tal modo que se cumplan las siguientes condiciones:

- en primer lugar, que sepamos qué conductas nos demanda cada situación
- que tengamos la oportunidad de observarlas y ejecutarlas
- que tengamos referencia acerca de lo efectivo o no de nuestra ejecución
- que los logros alcanzados y que las respuestas aprendidas se hagan habituales en nuestro repertorio de conducta.

Desde esta perspectiva, la incompetencia social podría ser explicada, entre otras razones por:

- la carencia de conductas adecuadas en el repertorio de comportamiento del sujeto,
- por una socialización deficiente
- por la falta de experiencias sociales pertinentes
- por la inhibición de las conductas requeridas en una situación interpersonal concreta
- debido a presiones tales como la ansiedad condicionada a ciertos estímulos que configuran dicha situación
- expectativas negativas respecto a nuestra competencia social.

4.6 ELEMENTOS QUE INTEGRAN LAS HABILIDADES SOCIALES

La diversidad conceptual y terminológica que hemos leído anteriormente, se manifiesta en lo concerniente a los componentes de las habilidades sociales. Existen casi tantos componentes en los contenidos de las habilidades sociales, como autores que han desarrollado el tema. A ello también se le suma la dualidad de enfoques o niveles de análisis: molar y molecular.

Caballo (1993), considera el enfoque molar de las habilidades sociales como una habilidad general como por ejemplo el caso de la asertividad. De otro lado, el enfoque molecular analiza las destrezas más simples de la habilidad general (en el ejemplo de la asertividad: le



expresión de sentimientos, defensa de derechos, etc.). El enfoque molecular, es el que aborda conductas muy simples y concretas que pueden ser operacionales y resultan más precisas y mejor definidas.

Para la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades sociales es necesario disponer de un modelo de contenidos que sirva de guía o referencia. Existen diversos modelos de contenido de acuerdo a los autores que han desarrollado trabajos sobre el área. Los modelos difieren unos de otros en función de los criterios metodológicos adoptados para la calificación. Algunos autores tipifican los contenidos en función de las habilidades que son necesarias en las interacciones sociales como: Kelly (1987); Monjas (1994) y Vallés (1994). Otros autores sin embargo, utilizan los sistemas de respuestas conductual, cognitivo y fisiológico para elaborar sus clasificaciones Caballo (1993), Caballo y Muñiz (2011). Un ejemplo del primer tipo de clasificación lo presenta Kelly (1987), mediante una revisión de los siguientes contenidos en la población infantil:

- Los saludos
- Las iniciaciones sociales
 - invitar a otro a participar en una actividad
 - participar uno mismo en las actividades de los demás
- Preguntar y responder (conductas conversacionales)
- Elogiar
- Proximidad y orientación
- La participación en una tarea o juego
- Conducta cooperativa o de compartir (actuar por turnos, ofrecer ayuda, acatar las reglas de juego)
- Responsividad afectiva (talante emocional del niño durante su interacción con otros).
 - sonrisas
 - caricias afectuosas
 - risas

Otros autores como Monjas (1993), incluyen los siguientes contenidos en la aplicación de programas de habilidades sociales dirigidos a la población infantil:

1. Habilidades básicas de interacción social.
 - Sonreír y reír



- Saludar
 - Presentaciones
 - Favores
 - Cortesía y amabilidad
2. Habilidades para hacer amigos.
- Reforzar a los demás
 - Iniciaciones sociales
 - Unirse al juego con otros
 - Ayuda
 - Cooperar y compartir
3. Habilidades conversacionales
- Iniciar conversaciones
 - Mantener conversaciones
 - Terminar conversaciones
 - Unirse a la conversación de otros
 - Conversaciones de grupo
4. Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones
- Autoafirmaciones positivas
 - Expresar emociones
 - Recibir emociones
 - Defender los propios derechos
 - Defender las propias opiniones
5. Habilidades de solución de problemas interpersonales
- Identificar problemas interpersonales
 - Buscar soluciones
 - Anticipar consecuencias
 - Elegir una solución
 - Probar la solución



6. Habilidades para relacionarse con los adultos.

- Cortesía con el adulto
- Refuerzo al adulto
- Peticiones al adulto
- Solucionar problemas con adultos

Monjas (2011), al fin de limitar y matizar más lo que son las habilidades sociales señala algunas características relevantes para su conceptualización, indicando en cada caso las implicaciones educativas que hay que considerar. Las habilidades sociales son conductas:

1. que se hacen, dicen, piensan y sienten
2. que se aprenden
3. específicas en respuestas a situaciones específicas
4. que se producen en relación a otras personas
5. de distinta complejidad.

1) Conjunto de conductas que se piensa, se sienten, se hacen y se dicen.

Las Habilidades sociales contienen componentes cognitivos (percepción social, auto lenguaje), emocionales afectivos (ejemplo ansiedad) y motores y manifiestos (conducta verbal y no verbal).

Como ejemplo presentamos tres componentes que cita Monjas (2007):

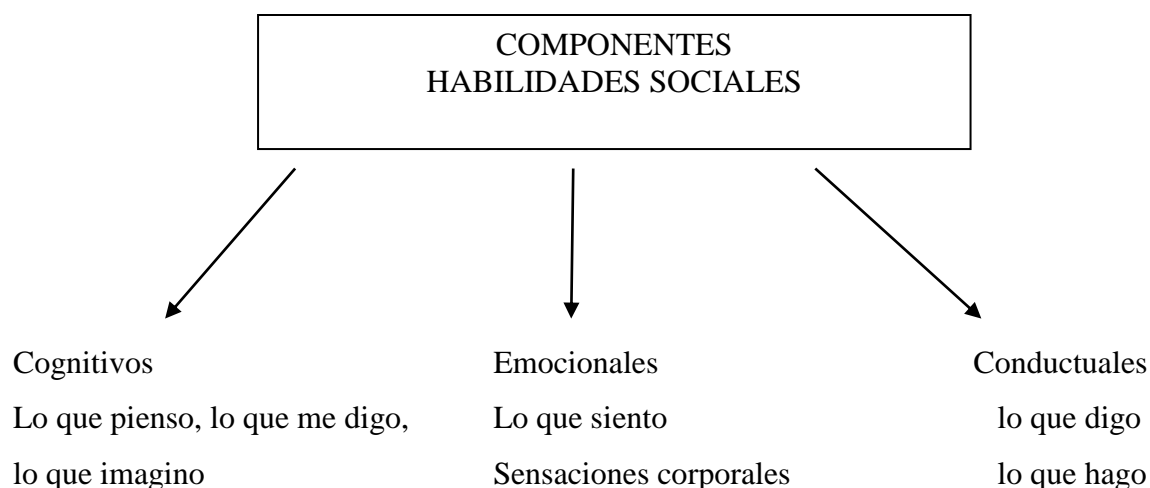


Figura 6. Componentes de las Habilidades Sociales (Monjas, 2007)



A la hora de enseñar habilidades sociales Monjas (2011), nos dice que se debe tener en cuenta estas cuatro características:

- 1) Son conductas adquiridas a través del aprendizaje.

La conducta social se aprende y se va conformando a través de toda la vida. Como son conductas aprendidas se pueden modificar, eliminar o fortalecerse dependiendo de las estrategias utilizadas y del entorno en que se desarrolle y aprende el niño a lo largo de su proceso de socialización.

- 2) Son respuestas específicas a situaciones específicas

Es importante saber la situación, el contexto y la cultura de las diferentes situaciones que se presenten para ser socialmente competente. Las diferentes situaciones requieren conductas y habilidades distintas ya que en cada contexto hay normas que rigen una sociedad en específico.

- 3) Son conductas que se producen siempre en relación a otra u otras personas (iguales o adultos).

Monjas nos explica que es importante tener en cuenta a las y los interlocutores y sus peculiaridades, intereses y circunstancias personales, entre otros. La conducta socialmente hábil no depende solo de nosotros ya que la interacción social es bidireccional. A continuación se presentan distintos entornos con la que se mantienen interrelaciones sociales en función a diferentes variables:



Variables	Personas con las que nos relacionamos
Edad	Misma> Distinta edad Niños> Adolescentes> Jóvenes> Adultos> Mayores
Sexo	Distinto sexo>Mismo sexo
Número de personas	Individual> Pareja>Grupo pequeño> Gran grupo
Grado de conocimiento	Desconocida >>>>>Conocida
Grado de afinidad	Te cae mal>>>>>Te cae bien
Grado de relación	Te llevas mal>>>>>Te llevas bien
Autoridad	Tienes autoridad sobre ella>>Tiene autoridad sobre ti
Tipo de relación	Laboral>vecindad>comercial>utilización de servicios>profesional>amistad>sexual
Afecto/ Vinculación	Amigos/as>Colegas y compañeros> Conocidos>Pareja>Familia>Parientes
Contenido	Intimidad>afecto>Agradecimiento >Deuda>Dominio>Igualdad>Sumisión> Interés>Cariño>Admiración>Sobrepotección>Respeto >Confianza>Indiferencia>Cercanía>Rechazo>Distancia...

**Tabla 7. Personas con las que nos relacionamos
Monjas (2011)**

4) Se refieren a conductas de muy distinta complejidad.

Importancia de la habilidad concreta ya que las hay de diferentes tipos, grado de complejidad y que corresponden a diversas dimensiones o áreas. Ej. No es lo mismo saludar a una persona en un encuentro puntual que acudir a una entrevista de trabajo.: decir no a una petición de la directora o plantear a tu pareja que quieres dejar la relación (Monjas, 2011).



4.7 IMPORTANCIA Y FUNCIONALIDAD DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Las habilidades sociales son determinantes en la formación de la autoestima, en la adopción de roles que se asumirán en la sociedad y en el control de nuestro comportamiento, entre otros aspectos tanto en la infancia como en la vida adulta (Lacunza y Contini, 2011). Es necesario utilizar dichas habilidades sociales de manera que respondan de forma apropiada a las emociones, pensamientos y expectativas de las demás personas (Stichter, O'Connor, Herzog, Lierheimer y McGhee, 2012), de esta manera se tendrá un manejo positivo de las habilidades sociales. El mundo contemporáneo en todas sus vertientes se ve afectado por las habilidades sociales de las personas que se desempeñan en diversos ámbitos de actuación humana, como puede ser: el diplomático, el político, el educativo y el empresarial, entre otros.

Las habilidades sociales tienen una clara funcionalidad para el individuo, puesto que obtienen relaciones con los demás de carácter reforzante y, a su vez impide que los demás bloqueen el reforzamiento al que uno tiene derecho (Kelly, 1987). De paso, este autor las considera como capacidades funcionales discretas. El nivel de importancia o grado de funcionalidad que éstas tengan para el sujeto depende de la frecuencia con que esa persona se encuentre en situaciones en las que sea necesaria dicha habilidad, así como de la importancia del objetivo a alcanzar.

Independientemente de la frecuencia de las relaciones sociales, la que puede diferir significativamente entre unos sujetos y otros, lo cierto es que por lo general pasamos mucho tiempo interactuando con los demás, lo que aumenta la autoestima y el bienestar personal, siempre y cuando, dichas relaciones sean satisfactorias. En nuestra sociedad, el éxito personal y social está relacionado con la sociabilidad del individuo y sus habilidades interpersonales (Monjas, 1993). Las personas no sólo buscan mejorar sus habilidades sociales para beneficiarse en un plano personal, sino también profesional. Esto puede ser positivo o negativo dependiendo de los respectivos objetivos.

Lo cierto es que en la actualidad, es importante saber relacionarse con los demás de forma correcta. En el plano personal, las retribuciones son amplias, no sólo en la esfera de relaciones sociales, sino en el ámbito familiar. Por ejemplo dentro de la relación matrimonial se necesita de un buen uso de las habilidades sociales tanto para establecer una relación sólida, como para establecer vínculos sólidos con sus hijos.



Mediante la práctica de las destrezas sociales necesarias para la interacción, el individuo adquiere un mayor conocimiento de sí mismo y de los demás. Monjas (1993), señala varias funciones que cumplen las habilidades sociales:

- Aprendizaje de la reciprocidad – en las relaciones con los iguales se aprecia la importancia de la reciprocidad entre lo que se da y lo que se recibe.
- Adopción de roles – se aprende a asumir el rol que corresponde en la interacción, la empatía, la toma de perspectivas, el ponerse en lugar de otro, etc.
- Control de situaciones – se aprende a asumir distintas situaciones en el grupo como pueden ser la posición de dirección o el seguimiento de instrucciones.
- Comportamientos de cooperación – la interacción con el grupo permite el aprendizaje de destrezas de colaboración, compartir tareas, trabajar en equipo, establecimiento de acuerdos, expresión de diferencias, etc.
- Autocontrol y regulación de la conducta – en función de la retro-comunicación (feed back) recibida de los demás.
- Apoyo emocional de los iguales o pares – la expresión de sentimientos tales como: afecto, alianza, ayuda, apoyo, compañía, etc.
- Aprendizaje del rol sexual – se desarrollan los criterios morales y el sistema de valores.

Podemos ejemplificar las distintas relaciones que se establecen en cuanto a la relación paterno-filial, se puede mencionar que la concepción de la autoridad no es igual a la que se tenía en el pasado en las familias. En la actualidad es necesario tener una autoridad conquistada a través de acciones que pueden ser favorecidas por las habilidades sociales.

No menos importante es la interacción con los pares que supone el aprendizaje de numerosas habilidades sociales para el niño. Se aprende a dominar o proteger a los pares, a asumir responsabilidades, a devolver favores, a considerar los otros puntos de vista y a valorar las habilidades de los demás. (Lacunza y Contini de González (2011). La persona tiene una vida más saludable y feliz, cuando es capaz de establecer lazos amistosos sólidos, sobretodo en un mundo como el actual, en el que parece no haber tiempo para cultivar estas relaciones.



En el contexto escolar la importancia de las habilidades sociales viene dada por los comportamientos contrarios a la propia habilidad de interacción positiva de algunos alumnos con los iguales y con otras personas adultas. En el caso de los niños y las niñas, sus habilidades para interactuar con los pares y con los adultos que les son significativos (padres, familiares, profesores, etc.) forman parte del desarrollo infantil deseable (Monjas, 1993, 2011). Específicamente las relaciones entre los pares constituyen oportunidades únicas para que se desarrollen sus habilidades sociales (Díaz Aguado, 1986). De otra parte, el comportamiento disruptivo dificulta el aprendizaje (Vallés, 1998) y, si esta disruptividad alcanza niveles de agresión, constituye un importante foco de estrés y origina consecuencias negativas para los demás compañeros del alumno, deteriorándose las relaciones interpersonales y el rendimiento escolar.

Los comportamientos problemáticos tales como el bajo rendimiento escolar la delincuencia juvenil y los de carácter adictivo se han relacionado negativamente con la competencia social. No obstante, la popularidad y el buen rendimiento académico han estado asociados positivamente a la competencia social y al desarrollo cognitivo.

En el ámbito laboral, cada vez más se valoran la actuación social de las personas y es considerado como una competencia necesaria para muchos puestos laborales. No sólo son necesarias en un ambiente empresarial, es necesario reflexionar sobre los beneficios que se pueden obtener de un buen empleo de las habilidades sociales por parte de profesores, asesores y todos aquellos dedicados a profesiones que buscan el bienestar de otras personas.

En el marco de la psicología de la salud, el entrenamiento en habilidades sociales se ha revelado como la estrategia más utilizada (Caballo, 1989), dirigida a subsanar los déficit de la ansiedad, la depresión, el alcoholismo, la esquizofrenia, etc. y, dirigida, también, como enfoque preventivo. También es importante su dominio para toda la población en su diversidad, recursos humanos, personas con deficiencia etc.



4.8 FORMACIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Estas habilidades no se desarrollan de un día para otro, ni de manera espontánea. Como ya se estableció, necesitan ser enseñadas y lo mejor es que se adquieran desde edades tempranas. Así como son importantes en el desempeño del adulto, las habilidades sociales también son importantes para los niños, a quienes les atribuimos una capacidad casi mágica para establecer relaciones sociales. Pensamos que para ellos las relaciones sociales se dan manera natural, pero no es así, también las aprenden y es necesario que tengan una formación que les permitan seleccionar, utilizar y transferir de manera adecuada estas habilidades. En los adolescentes, el déficit de habilidades sociales puede incidir negativamente en la consolidación de la identidad como en la cristalización de trastornos psicopatológicos. (Lacunza y Contini de González, 2011).

En el caso específico de los niños, el comportamiento interpersonal juega un papel vital en la adquisición de reforzamientos sociales, culturales y económicos. La investigación de las habilidades sociales es relevante no solo por su dimensión relacional, sino por su influencia en otras áreas de la vida del sujeto. Los estudios con niños han puesto de manifiesto que la carencia de habilidades sociales asertivas favorece la aparición de comportamientos difuncionales en el ámbito familiar y escolar (Lacunza y Contini de González, 2011). Los niños que carecen de comportamientos sociales apropiados experimentan aislamiento social, rechazo y son menos felices (Monjas, 1993, 2011).

Monjas (1993, 2011), nos presenta dos modelos explicativos de la falta de habilidad social en la infancia, el modelo del déficit y el modelo de interferencia. Según el modelo del déficit, los problemas de competencia social se deben a que el sujeto no tiene un repertorio de conductas y habilidades necesarias para interactuar con otras personas porque nunca las ha aprendido. Esto puede deberse a que no ha tenido modelos apropiados o estimulación adecuada, a la falta de oportunidades de aprendizaje o a la existencia de una historia inadecuada de reforzamiento.

Según el modelo de la interferencia, o del déficit en la ejecución, el sujeto tiene determinadas habilidades, pero no las pone en práctica debido a determinados factores emocionales y/o cognitivos y motores que interfieren con su ejecución. Entre las variables interferentes se incluyen los pensamientos depresivos, la baja habilidad de solución de problemas,



limitaciones en la habilidad para ponerse en lugar de los otros, bajas expectativas sobre sí mismo, ansiedad, miedo, comportamiento motor deficiente o excesivo, creencias irracionales, y déficit en percepción y discriminación social.

En la infancia la conformación de las habilidades sociales esta muy vinculada a los grupos primarios, figuras de apego, por lo tanto es la familia quien tiene una importancia central en el comportamiento interpersonal del niño (Lacunza, Castro y Contini de González, 2009). La infancia es un periodo crítico para el aprendizaje de las habilidades sociales (Morrison, 1981). Desde la teoría de aprendizaje social, las habilidades sociales se entienden como conductas aprendidas (Caballo, 1987; Kelly, 1987). Ha quedado establecido que las habilidades sociales son aprendidas por las personas y que, en consecuencia, pueden ser enseñadas desde edades muy tempranas. Aunque para muchos niños esta formación se da de manera natural en el hogar y la escuela, para otros por sus características personales y debido al entorno al cual pertenecen, necesitan especial atención en desarrollo de estas habilidades.

Niños que reflejan pobres habilidades sociales no sólo se encuentran dentro de la clasificación académica de la educación especial, también se pueden encontrar dentro de la corriente académica regular. Existen algunos pequeños incapaces de aprender de su entorno las habilidades necesarias para interactuar con los otros, ya sea porque ellos no lo pueden hacer o porque el entorno no ha facilitado los elementos necesarios para dicho aprendizaje.

Para algunos de estos infantes, el problema se centra en las habilidades individuales y en cada caso particular. Para otros, el problema puede estar en las conductas aprendidas de su entorno. Cada caso requerirá de un esfuerzo específico haciendo hincapié en esas habilidades que se le dificultan.

La transferencia de las habilidades sociales puede ser el problema para otros niños, por lo que deberá reforzarse la habilidad y pensar en varias estrategias que se le pueden enseñar para que sean capaces de transferirlas en las relaciones con los demás, ya que es necesario para su total eficiencia.

A modo de recomendación, la educación no sólo debe ocuparse de la formación intelectual o física de los niños, es necesario que también se considere el desarrollo social como parte del currículo básico de cualquier nivel educativo. Si bien varios sistemas educativos tienen el



desarrollo social como parte de formación escolar, en muchos otros sistemas existen dudas sobre la relevancia del desarrollo social, esto si lo comparamos específicamente con la importancia que se le asigna al desarrollo intelectual.

En el caso específico de los niños con altas habilidades, estos podrían presentar problemas propios en el desarrollo de sus habilidades sociales, debido a ciertas características a su naturaleza y a una posible carencia de atención por parte de su entorno, se estarían sentando las bases para generar ciertos conflictos en su desarrollo social.

4.8.1 HABILIDADES SOCIALES Y LAS RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS

La aceptación de los compañeros y la popularidad juega un papel importante en la socialización infantil. Las habilidades sociales proporcionan a los niños un medio a través del cual pueden dar y recibir recompensas sociales positivas. En la medida que estas se manifiesten, se producirá un incremento en la integración social, generando cada vez más interacciones positivas y viceversa.

Las habilidades sociales se han relacionado con un incremento de las percepciones de cordialidad, de aceptación por parte de los compañeros y de mayor participación social. Por el contrario, el rechazo de los compañeros se ha asociado a la agresión y a la manifestación de un comportamiento social negativo (Charlelesworth y Kohn, 1977).

Charlelesworth y Kohn (1977), hallaron que los compañeros que manifiestan comportamientos sociales positivos, reciben a cambio de sus compañeros estos mismos comportamientos a una proporción más elevada. Además, estos niños se ven recompensados por sus compañeros por su comportamiento pro-social, creando por tanto un ciclo positivo de interacción social, aceptación entre los compañeros y competencia social.

Gottman, Gonso y Rasmussen (1975), investigaron la relación que existe entre las interacciones con compañeros, las habilidades sociales y la popularidad. De esta investigación se dedujo que los niños con mayor popularidad reflejaban una capacidad superior para tomar parte e iniciar una interacción positiva con los compañeros. Reflejaban a su vez mayor conocimiento sobre ciertas habilidades sociales y específicamente en sus habilidades para la comunicación referencial (habilidad para asumir la perspectiva del que



escucha). La habilidad del niño para emitir y evocar un comportamiento social positivo en sus compañeros parece ser un factor crucial para su aceptación y popularidad. Otros factores identificados con las habilidades sociales y las relaciones con los compañeros incluyen adoptar la perspectiva del otro, la identificación y la clasificación del otro y la comunicación correcta y apropiada.

En resumen, parece ser que los niños populares refuerzan socialmente a sus compañeros con mayor frecuencia que los niños poco populares. De esta forma, reciben a cambio una mayor cantidad de respuestas sociales positivas tanto de los compañeros como de los maestros.

Este ciclo positivo se perpetúa durante la adolescencia y posiblemente en la vida adulta creando un ambiente interpersonal recíproco durante toda la vida.

Los niños que muestran habilidades sociales positivas funcionan mejor en los sectores escolares, sociales y emocionales. Por el contrario, los niños socialmente deficientes reciben menos interacciones sociales positivas de su medio social. Esto puede tener como efecto inmediato, el aislamiento, la agresión, la frustración y el retraimiento. Este fenómeno puede provocar una reducción aún mayor de la proporción de reforzamientos evocados y emitidos durante su vida y afectar negativamente en la habilidad del individuo para funcionar de forma adaptativa en su medio social. Lo que vemos es un efecto en espiral creciente cuando el refuerzo es frecuente y positivo o decreciente cuando es escaso y negativo.

4.8.2 HABILIDADES SOCIALES Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Las habilidades sociales juegan un papel esencial en la compleja estructura de la interacción interpersonal. Las habilidades sociales son parte esencial de la actividad humana y estas inciden en la autoestima, la adopción de roles, la autorregulación del comportamiento y el rendimiento académico entre otras (Lancuza, Solano y Contini, 2012). El hecho de que dichas habilidades están relacionadas con muchos aspectos del funcionamiento cotidiano, los investigadores han encontrado relaciones significativas entre la competencia social, la creatividad, el rendimiento escolar y el desarrollo cognitivo.

La ausencia de competencia social en la edad escolar se ha relacionado con conductas problemáticas tales como el abandono o baja asistencia a la escuela, el bajo rendimiento escolar, la delincuencia juvenil y conductas adictivas. Por su parte, Kim; Aderson y Bashaw



(1978), hallaron correlaciones significativas entre medidas estandarizadas de rendimiento académico y el comportamiento social de los niños.

Los investigadores Myers, Atwell y Orbet (1978), llevaron a cabo un estudio longitudinal en el que estudiantes de tercer y sexto grado fueron identificados bien con un comportamiento social apropiado o con uno inapropiado. Cinco años más tarde, se recogieron las puntuaciones obtenidas por estos estudiantes y tras controlar la variable inteligencia, los autores encontraron diferencias significativas entre los dos grupos, sobresaliendo en que los niños con comportamiento social apropiado sobre los niños con trastornos o comportamiento inapropiado.

Las habilidades sociales no sólo afectan las relaciones con los compañeros, sino que también pueden tener importantes efectos en la atención positiva y reforzamiento del maestro hacia el niño. Varios estudios de experimentación han demostrado el efecto que tiene el comportamiento social del estudiante sobre las posteriores interacciones maestro-estudiante (Noble y Nolan, 1974). Para lograr la demostración de este fenómeno, Noble y Nolan (1974), dieron instrucciones a siete niños de cómo efectuar el contacto ocular, solicitar ayuda, hacer cumplidos y mostrar habilidades sociales afines. Finalmente, los niños que así lo hicieron incrementaron significativamente la cantidad de reforzamiento social positivo recibidos de sus maestros. En conclusión el manejo adecuado de las habilidades sociales de los niños, afectan la forma en que son percibidos por sus maestros, por sus compañeros, padres y por otras personas significativas para ellos.



**CAPÍTULO V:
PLANTEAMIENTO DE LOS
OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE
INVESTIGACIÓN**



5.1 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Con el propósito de analizar la percepción sobre el manejo de las habilidades sociales de los niños superdotados en familias puertorriqueñas pretendemos alcanzar los siguientes objetivos generales.

1. Analizar las valoraciones de percepción que tienen los niños sobre el manejo de sus habilidades sociales.
2. Analizar las valoraciones de percepción que tienen los padres o tutores sobre el manejo de las habilidades sociales de sus hijos.
3. Comprobar que existen diferencias en las valoraciones de percepción entre padres e hijos.
4. Comprobar si las valoraciones de percepción sobre lo que es un manejo correcto de las percepciones es mayor en los padres que en los niños.
5. Medir el efecto que tienen las variables socio-demográficas de los niños sobre la manera en que éstos perciben el manejo de sus habilidades sociales.
6. Medir el efecto que tienen las variables socio-demográficas de los padres sobre la manera en que éstos perciben el manejo de las habilidades sociales de sus hijos.
7. Realizar una reducción y resumen de los datos, mediante el análisis factorial.
8. Establecer la existencia de grupos mutuamente exclusivos basados en las semejanzas entre los objetos, mediante el análisis de conglomerados

5.2 HIPÓTESIS

La decisión de aplicar el método científico a esta investigación exige como paso inicial y previo a la investigación empírica la formulación de hipótesis como requisito de explicación del fenómeno objeto de estudio. Para esto se requiere una clara y precisa definición de las hipótesis, si queremos realizar su contrastación.

Nuestras hipótesis están basadas en la Teoría de la Percepción. Definimos percepción como la forma en que los seres humanos seleccionamos, organizamos, analizamos e interpretamos la información. Naturalmente, la forma en que cada uno realiza el proceso de percepción se ve afectado por un sinnúmero de factores que varían de acuerdo a nuestras



realidades. Por tal razón, queremos plantear que la percepción que tienen los niños sobre el manejo de sus habilidades sociales, no tiene que ser igual a la percepción que tienen sus padres o tutores sobre dicho manejo. Entendemos que en la medida en que haya discrepancia entre la percepción que tienen ambas partes sobre el mismo asunto, mayor será el inconveniente para la implantación de un programa que procure el mejoramiento del manejo de las habilidades sociales de los niños.

Cada hipótesis será contrastada partiendo de los resultados obtenidos del proceso de investigación empírico, directamente observables de la realidad. En la medida que se pueda contrastar de manera positiva cada una de las hipótesis, habremos culminado nuestra investigación.

5.3 HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

Hipótesis 1 (HP1):

Existen diferencias significativas en términos de la percepción del manejo correcto de las habilidades sociales, entre padres e hijos.

Hipótesis 2 (HP2):

La percepción del manejo correcto de las habilidades sociales será más favorable desde el punto de vista de los padres, que desde el punto de vista de los niños.

Hipótesis 3 (HP3):

La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a las características socio-demográficas de éstos.

Hipótesis 3.1 (HP3.1):

La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a los ingresos de éstos

Hipótesis 3.2 (HP3.2):



La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a la preparación académica de éstos.

Hipótesis 3.3 (HP3.3):

La percepción que tienen las madres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a la preparación académica de éstas.

Hipótesis 4 (HP4):

La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente a las características socio-demográficas de éstos.

Hipótesis4.1 (HP4.1)

La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente al sexo de éstos.

Hipótesis 4.2 (HP4.2)

La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente a la edad de éstos.

Hipótesis 4.3 (HP4.3)

La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente al grado académico que cursan.

Hipótesis 5 (HP5):

La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a que los niños asistan a sistemas públicos o privados de enseñanza.



CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN



6.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo se desarrolló a partir de una revisión literaria que incluyó la lectura de textos y revistas especializadas en las áreas de Educación, Psicología y Estadísticas, además del asesoramiento de la Dra. Domínguez. Dichos recursos nos dieron una idea más clara de cómo enfocar los esfuerzos para esta investigación.

La investigación para que sea útil debe ajustarse a un planteamiento técnico y adoptar un método científico o varios de ellos en combinación. También establece que para que un método pueda ser considerado científico debe satisfacer dos exigencias:

1. La realización de la búsqueda del conocimiento en forma sistemática.
2. Aportar la garantía de que el proceso de conocimiento puede verificarse intersubjetivamente.

Después de evaluar el escenario nos dimos a la tarea de identificar la mejor técnica o métodos de investigación. Dentro de la clasificación de métodos científicos seleccionamos el método **descriptivo**. Este consiste en la descripción de los hechos, como primer paso para el análisis, es decir: coleccionar, ordenar y sistematizar; pero sin que se altere el método descriptivo. No obstante, se analizaron los demás métodos investigativos para ver la pertinencia de su aplicación en la investigación, pero fueron descartados por entender que no eran adecuados para la contrastación de las hipótesis.

Se realizó una investigación, de carácter exploratorio, basada en entrevistas semi-estructuradas con personas relacionadas al campo de la Educación y la Psicología en Puerto Rico, entre ellas están: el Sr. Hector Rivera, presidente de la Asociación de Padres de Niños Dotados de Puerto Rico, la Dra. Lesbia Borrás, profesora de la Universidad de Puerto Rico Recinto de Cayey y la Dra. Ileana Quintero, profesora de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras y Ex Secretaria de Asuntos Académicos de el Departamento de Educación en Puerto Rico. De estas entrevistas se obtuvo información cualitativa que nos ayudó a entender en términos generales la situación actual de las familias con niños dotados de Puerto Rico.



Enfocamos nuestro esfuerzo hacia una investigación primaria, mediante la realización de encuestas. Ello nos llevó a analizar las distintas formas de hacer las encuestas y nuevamente, partiendo de nuestra realidad y de la población sobre la cual íbamos a recopilar los datos, entendimos que lo más propio era el método multimodal que incluyó las encuestas personales y como complemento el mecanismo de encuestas por e-mail. Este último mecanismo lo utilizamos aún sabiendo que el porcentaje de respuesta nos daría un nivel mucho menor. Esencialmente se utilizó el e-mail como mecanismo de recordación para lograr una mayor participación de los padres e hijos, miembros de la Asociación de Padres de Niños Dotados de Puerto Rico.

6.2 DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO

El propósito de nuestra investigación fue analizar y evaluar la percepción y el manejo de las habilidades sociales de los niños con habilidades superiores, en su entorno escolar, familiar y social. Eventualmente esta investigación servirá de base para diseñar una propuesta de intervención en las habilidades sociales para familias puertorriqueñas con niños superdotados.

Entendemos que la investigación exploratoria es adecuada en las etapas iniciales del proceso. Usualmente este tipo de investigación está dirigido a obtener un análisis preliminar de la situación con un mínimo de coste y tiempo. Somos conscientes de la flexibilidad necesaria para ajustarse a lo inesperado e identificar otros enfoques no visualizados previamente, en caso de que fuese necesario. Se emplearon enfoques amplios y versátiles que incluyeron: las fuentes de información secundarias, observación, entrevistas con expertos, entrevistas de grupos con especialistas y estudios de casos.

La investigación exploratoria es adecuada en situaciones de reconocimiento y definición del problema. También nos permite prever posibles errores en investigaciones futuras usando métodos de investigación más sofisticados. Este tipo de investigación nos permite desarrollar enfoques innovadores. En este momento el objetivo está enfocado en ampliar la esfera de alternativas identificadas, con la esperanza de incluir la mejor alternativa dentro del conjunto de alternativas a evaluar.



6.3 DESCRIPCIÓN DE LA POBLACIÓN

La población se definió como la totalidad de los padres o tutores e hijos, que están debidamente identificados como niños Dotados y que residen en Puerto Rico. Una gran parte del marco de la muestra se limitó a la Asociación de Padres de Niños Dotados de Puerto Rico ya que estos niños están oficialmente identificados como superdotados y es la asociación relacionada a dichos asuntos con mayor trascendencia, que actualmente existe en Puerto Rico.

6.4 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Para la realización del estudio se llevó a cabo un muestreo no probabilístico en donde se seleccionó una muestra siguiendo criterios de disponibilidad y que fuera lo más representativo posible (Pardo, Ruiz y San Martín, 2009). La muestra se definió como la totalidad de los padres o tutores e hijos que están debidamente identificados como niños dotados y que residen en Puerto Rico. La muestra se limitó a la Asociación de Padres de Niños Superdotados de Puerto Rico ya que estos niños están oficialmente identificados como superdotados. El muestreo fue realizado en varias etapas, dado que dependíamos de las reuniones por regiones geográficas que realizaba la Asociación.

La administración del cuestionario se realizó personalmente y por correo electrónico (e-mail). El periodo de recopilación de cuestionarios se extendió desde la última semana del mes de enero de 2014, hasta el 1 de mayo de 2014.

Canales usados para administrar el cuestionario

Recogida de la Información	Nº Encuestas Realizadas	Nº Encuestas Nulas	Nº Encuestas Válidas	Porcentaje de Encuestas Válidas
Internet (Sitio Web)	29	11	18	14 por ciento
Encuestador	105	6	99	77 por ciento
Entregadas en la Asociación	15	3	12	9 por ciento
Total	149	20	129	100 por ciento

Tabla 8. *Canales usados para administrar el cuestionario*



Finalmente, 129 padres (o tutores) y 129 niños contestaron y devolvieron el cuestionario debidamente cumplimentado.

Siguiendo el modelo de Kinnear y Taylor (1993), presentamos los siguientes datos:

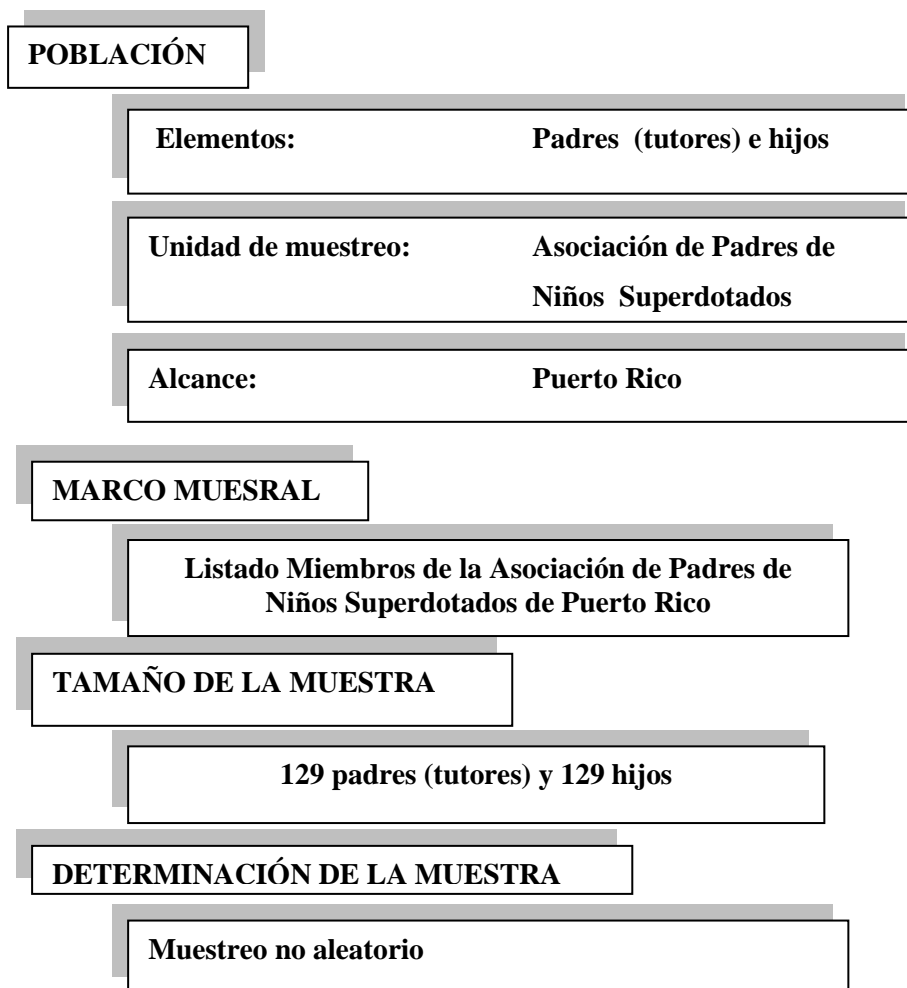


Figura 7. Modelo de Kinnear y Taylor (1993)



6.5 MÉTODO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Se determinó que el principal método de recolección de datos debía ser el cuestionario administrado personalmente, ya que así se podía aclarar cualquier duda en el momento. Con esto en mente la mayoría de los cuestionarios se administraron en las reuniones celebradas por la Asociación de Profesionales de Padres de Niños dotados de Puerto Rico. No obstante, se recurrió al mecanismo de recolección de datos a través del Internet, para aumentar porcentaje de cuestionarios contestados.

No perdimos de vista el bajo nivel de respuesta que caracteriza este tipo de encuestas y no queríamos que un diseño complejo nos hubiese reducido aún más el nivel de respuesta. Siempre teníamos presente que era preferible poca información pero importante, a ninguna información detallada.

El cuestionario fue acompañado por una carta de presentación (Anexo 1) donde se explicaba el propósito y la importancia de la investigación. Se les garantizaba a los padres e hijos el derecho a la privacidad y a permanecer anónimos. Nos comprometimos con la Asociación de Padres de Niños Dotados de Puerto Rico y aquellos que así lo requirieran, en hacerles llegar los hallazgos fundamentales de la investigación.

6.6 DESARROLLO DEL CUESTIONARIO

- El método de encuesta – Como hemos establecido anteriormente por la naturaleza de la encuesta se desarrolló un cuestionario sencillo y fácil de entender. Procuramos redactar una cantidad de preguntas con la cual el tiempo de respuesta no excediera los 15 minutos.
- El formato de los cuestionarios se mantuvo simple y de apariencia sencilla. Se presentaron instrucciones claras para cada una de las partes de los cuestionarios. Dichas instrucciones se distinguieron de las preguntas con un formato de letra e intensidad de color distinta.
- El vocabulario y la redacción de las preguntas se realizó en función del país en el cual se realizó. Las preguntas fueron redactadas de manera que no presentaran sesgo que forzara algún tipo de respuesta.



- Las preguntas socio-demográficas y de datos individuales fueron puestas al final, para que fueran contestadas después de lograr una mayor confianza y que el entrevistado supiera el propósito de la investigación. (Ver anexo 2)

6.7 TIPO DE PREGUNTAS

Las preguntas fueron casi en su totalidad preguntas cerradas, con el propósito de facilitar las respuestas. De hecho, en el cuestionario dirigido a los niños todas las preguntas eran cerradas. El nivel de respuestas en la alternativa de otras/os fue prácticamente nulo, dando por hecho que las respuestas presentadas eran exhaustivas.

Basado en la información teórica previamente citada se diseñó un cuestionario para padres de 57 preguntas y un cuestionario para niños de 39 preguntas. Cabe señalar que aunque existe una diferencia entre el número de preguntas de ambos cuestionarios, las 33 preguntas diseñadas para medir las habilidades sociales fueron exactamente las mismas. Solamente se incluyó una pregunta abierta en el cuestionario de los padres, para definir lo que ellos entendían por destrezas sociales. La escala que se utilizó para calibrar las distintas habilidades sociales fue una escala tipo Likert y de 5 puntos que va desde total acuerdo hasta total desacuerdo. En el caso de los niños se utilizó igualmente una escala de 5 puntos pero con opciones que van desde siempre hasta nunca. El propósito fue dar la apariencia de simplicidad y sencillez. Se utilizaron escalas de cinco puntos para que cumplieran con los criterios necesarios para realizar los análisis multivariados.

Finalmente se incluyeron preguntas demográficas, con el propósito de definir los perfiles tanto de niños como de padres. Dicho cuestionario está basado en una revisión literaria de artículos de revistas y libros, además de las recomendaciones que tuvieron bien hacer los profesionales consultados.

6.8 REVISIÓN DEL CUESTIONARIO (*pre-test*)

El cuestionario fue enviado a diez personas conocedoras del tema para que lo contestaran y brindaran las debidas sugerencias de mejoramiento al instrumento. Entre las sugerencias



estaban: añadir ciertas preguntas, aclarar y resaltar las instrucciones, añadir ciertas opciones en las respuestas y aclarar ciertos conceptos.

6.9 VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO

Los cuestionarios utilizados en esta investigación fueron enviados a un panel de jueces expertos en el área de educación, psicología y ciencias sociales conocedoras del tema, para que lo contestaran y brindaran las debidas sugerencias de mejoramiento al instrumento de medición.

Los expertos validaron el instrumento mediante las siguientes especificaciones: redacción, claridad, pertinencia de los ítems y formato del cuestionario. Luego de recopiladas todas las recomendaciones hechas por los expertos se procedió a adoptar las recomendaciones al instrumento de investigación.

6.9.1 PRUEBAS DE FIABILIDAD A LAS PREGUNTAS DEL CUESTIONARIO

Las preguntas del cuestionario fueron sometidas a la prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach's, separando las preguntas de acuerdo al tipo de escala que utilizaban. Se realizó dicha prueba a las preguntas que fueron esencialmente utilizadas para los análisis.

Existen diferentes valoraciones en términos de lo que debe ser un índice Alfa de Cronbach's aceptable. De acuerdo a Pérez (2004), el Alfa de Cronbach's es aceptable una vez pase el límite de .60. Por su parte Pardo, Ruiz y San Martín (2009), lo considera aceptable una vez pasa el umbral de .70, aunque aclara que para trabajos exploratorios ese índice puede ser de .60 y ser considerado aceptable.

La prueba F sumada al análisis, tiene como propósito medir la variabilidad entre dos poblaciones y sirve como complemento del análisis Alfa de Cronbach's, en la medida que si nivel de significación sea cercano a .000. La diferencia en el número de pruebas de fiabilidad se da porque el cuestionario de los padres tenía dos partes. A continuación se presenta una tabla que demuestra el proceso de fiabilidad para una serie de preguntas bajo la



misma escala y luego se procede a resumir en una sola tabla las distintas pruebas de fiabilidad de las preguntas restantes.

6.9.2 PRUEBA DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DE LOS PADRES

La prueba de fiabilidad para el cuestionario de los padres la hemos dividido en dos secciones de acuerdo a las escalas que se utilizaron en el cuestionario. La primera prueba de fiabilidad evalúa tres premisas que se evaluaron usando una escala de cinco puntos que va desde Total acuerdo hasta Total desacuerdo. Los resultados de fiabilidad son los siguientes:

RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS

		N	%
Casos	Válidos	126	97.7
	Excluidos ^a	3	2.3
	Total	129	100.0

a. Basado en todas las variables

PRUEBA DE FIABILIDAD

Cronbach's Alpha	N de Items
.888	3

	Media de la escala si se elimina el Item	Varianza de la escala si se elimina el Item	Correlación Item-Total corregida	Alfa de Cronbach's si se elimina el Item
El manejo de las destrezas sociales le permite tener buenas relaciones familiares	5.5317	7.819	.771	.849
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le permite tener buenas relaciones sociales	5.2619	6.851	.864	.762
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le permite tener buenas relaciones en la escuela	5.1587	8.167	.713	.897

TABLA 9. Variación de la fiabilidad si se elimina algún item del cuestionario padres



ANOVA

	Suma de cuadrados	Gl	Medida al cuadrado	F	Sig
Entre personas	675.643	125	5.405	7.689	.001
Entre ítems	9.349	2	4.675		
Dentro de	Residual	151.984	250	.608	
	Total	161.333	252	.640	
Total	836.976	377	2.220		

Medida = 2.6587

La segunda parte del cuestionario presentas una escala de cinco puntos que va desde total acuerdo hasta parcial acuerdo. Esta segunda parte contiene las premisas específicas para medir el manejo de las habilidades de los niños desde la perspectiva de los padres. Las pruebas de fiabilidad reflejaron los siguientes resultados.

RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS

	N	%
Casos Validos	113	87.6
Excluidos ^a	16	12.4
Total	129	100.0

PRUEBA DE FIABILIDAD

Cronbach's Alpha	N of Items
.852	33

	Suma de cuadrados	gl	Medida al cuadrado	F	Sig
Entre personas	804.231	112	7.181	21.996	.000
Entre Items	678.312	29	23.390		
Dentro de	Residual	3453.822	3248	1.063	
	Total	4132.133	3277	1.261	
Total	4936.365	3389	1.457		

Medida = 2.0761



VARIACIÓN DE LA FIABILIDAD SI SE ELIMINA ALGÚN ÍTEM DEL CUESTIONARIO PADRES

Ítems	Media de la escala si se elimina el ítems	Varianza de la escala si se elimina el ítems	Correlación ítems total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Ítems	Media de la escala si se elimina el ítems	Varianza de la escala si se elimina el ítems	Correlación ítems total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítem 1	60.1239	189.788	.703	.837	Ítem 18	60.3540	195.552	.561	.842
Ítem 2	59.5133	188.127	.597	.839	Ítem 19	60.8053	210.890	.170	.852
Ítem 3	60.2566	194.585	.597	.841	Ítem 20	59.9469	216.354	-.069	.862
Ítem 4	59.3628	209.930	.102	.856	Ítem 21	60.3717	198.093	.513	.843
Ítem 5	59.8938	218.810	-.138	.862	Ítem 22	60.5929	201.261	.512	.844
Ítem 6	58.9204	231.378	-.398	.876	Ítem 23	60.1681	200.820	.458	.845
Ítem 7	60.9027	206.964	.444	.847	Ítem 24	60.5044	202.127	.492	.845
Ítem 8	60.6726	201.383	.552	.844	Ítem 25	60.1947	199.301	.503	.844
Ítem 9	60.6991	202.677	.502	.845	Ítem 26	60.3274	195.151	.622	.840
Ítem 10	60.7434	204.157	.437	.846	Ítem 27	60.0885	187.939	.694	.836
Ítem 11	59.9735	205.312	.247	.851	Ítem 28	59.5929	202.494	.283	.851
Ítem 12	60.4425	197.535	.518	.843	Ítem 29	60.5575	208.249	.187	.853
Ítem 13	60.4336	197.784	.552	.843	Ítem 30	60.1150	200.960	.432	.846
Ítem 14	60.4071	195.851	.599	.841	Ítem 31	59.6283	199.128	.406	.846
Ítem 15	60.2478	198.474	.535	.843	Ítem 32	60.3717	208.682	.207	.852
Ítem 16	59.9704	232.378	-.358	.856	Ítem 33	77.1837	167.842	.398	.783
Ítem 17	60.9027	216.964	.484	.877					

Tabla 10. Variación de la fiabilidad si se elimina algún ítem del cuestionario padres

6.9.3 PRUEBA DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO DE LOS NIÑOS

De igual forma se realizó el análisis de fiabilidad al cuestionario administrado a los niños, reflejando los siguientes resultados.

RESUMEN DE PROCESAMIENTO DE CASOS

	N	%
Casos Validos	98	76.0
Excluidos ^a	31	24.0
Total	129	100.0

Basado en todas las variables



PRUEBA DE FIABILIDAD

Cronbach's Alpha	N de Items
.792	33

Variación de la fiabilidad si se elimina algún ítems del cuestionario de los niños.

Ítems	Media de la escala si se elimina el ítems	Varianza de la escala si se elimina el ítems	Correlación ítems total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	Ítems	Media de la escala si se elimina el ítems	Varianza de la escala si se elimina el ítems	Correlación ítems total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Ítems 1	77.9490	169.307	.429	.783	Ítems 18	77.2653	159.558	.512	.775
Ítems 2	77.7551	165.568	.570	.778	Ítems 19	77.0714	161.985	.512	.776
Ítems 3	77.7347	168.382	.483	.781	Ítems 20	77.9694	179.638	-.067	.799
Ítems 4	77.8469	165.801	.446	.780	Ítems 21	76.2857	194.186	-.467	.820
Ítems 5	77.4796	161.056	.553	.775	Ítems 22	77.2653	171.723	.244	.788
Ítems 6	77.0000	167.485	.402	.782	Ítems 23	77.0102	159.804	.564	.774
Ítems 7	77.1020	175.598	.081	.794	Ítems 24	77.2041	166.494	.359	.783
Ítems 8	76.7143	180.701	-.106	.801	Ítems 25	77.4490	164.003	.475	.779
Ítems 9	75.9286	183.820	-.190	.808	Ítems 26	77.2449	163.218	.517	.777
Ítems 10	76.6837	165.559	.424	.781	Ítems 27	77.0612	162.099	.569	.775
Ítems 11	76.5408	168.643	.251	.788	Ítems 28	76.8571	165.320	.385	.782
Ítems 12	76.9694	164.277	.492	.778	Ítems 29	76.7245	173.047	.123	.794
Ítems 13	77.2551	171.429	.218	.789	Ítems 30	77.0306	176.896	.014	.799
Ítems 14	75.8367	177.313	.007	.798	Ítems 31	77.5000	172.397	.180	.791
Ítems 15	77.1837	167.842	.398	.783	Ítems 32	76.8878	169.297	.264	.787
Ítems 16	77.2143	158.768	.580	.772	Ítems 33	77.5510	171.570	.218	.789
Ítems 17	77.4082	163.110	.453	.779					

Tabla 11. *Variación de la fiabilidad si se elimina algún ítems del cuestionario de los niños.*



	Suma de cuadrados	gl	Medida al cuadrado	F	Sig
Entre personas	525.709	97	5.420		
Entre Items	809.540	32	25.298	22.403	.000
Dentro de	Residual	3104	1.129		
Total	4314.066	3136	1.376		
Total	4840.315	3233	1.497		

Medida = 2.4100

ANOVA

TABLA DE RESUMEN DE LAS PRUEBAS DE FIABILIDAD DE ACUERDO A LAS ESCALAS

PREGUNTAS	COEFICIENTE ALFA	F (entre ítems)	SIGN
PERCEPCIÓN GENERALIZADA (P)	.888	7.689	.001
PERCEPCIÓN DE LAS HABILIDADES SOCIALES (P)	.852	21.996	.000
AUTOPERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS	.792	22.403	.000

Tabla12. Resumen de las pruebas de fiabilidad de acuerdo a las escalas

Ninguno de los Items tuvo que ser eliminado de los cuestionarios, toda vez que su presencia individual no alteraba en nivel de fiabilidad de los instrumentos de medición. Además, en todas las escalas analizadas el índice de fiabilidad fue significativamente alto lo que indica la idoneidad de las escalas.



6.9.4 CUESTIONARIOS PROCESABLES

Se recibieron un total de 149 cuestionarios, de los cuales se rechazaron 20 por proveer sólo respuestas parciales, por haber sido contestadas por personas que no eran padres ni tutores y por no presentar respuestas a las preguntas claves para la investigación. Un criterio fundamental para la eliminación de la pareja de cuestionarios, fue el que alguna de las partes hubiese complementado mal el cuestionario, ya sea por parte del niño o del tutor. Finalmente, se procesaron 129 cuestionarios para cada una de las muestras, entiéndase padres (tutores) e hijos.

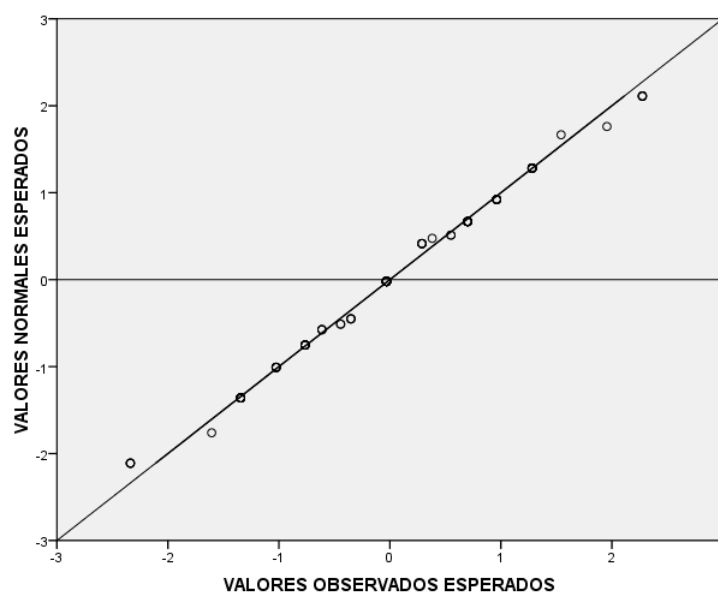
6.9.5 PROCESAMIENTO DE LOS DATOS

- Sólo 20 cuestionarios tuvieron que ser rechazados por errores de no-respuesta o por no adecuación del entrevistado.
- No hubo problemas de legibilidad.
- La alternativa de otras, prácticamente no fue seleccionada.
- Comprobamos la lógica y concordancia de las respuestas y no encontramos respuestas contradictorias.
- No se detectó algún patrón de respuesta.
- La pregunta abierta fue pos-codificada con suficientes categorías para no sacrificar la integridad de las respuestas.
- En el proceso de entrada de los datos al programa de SPSS se verificó que no hubiese un código anormal a los valores asignados en el programa.
- Se realizó un análisis de casos atípicos a las preguntas claves mediante el proceso de exploración y se reflejaron patrones normales demostrados por los siguientes gráficos (por consideraciones de espacio se muestra lo mínimo como evidencia). El hecho de que las escalas utilizadas fueran estrictamente de cinco puntos, las respuestas se circunscriben a esa posible dispersión.

Si la muestra se ha obtenido de una distribución normal los puntos se agruparán en torno a la línea recta diagonal. En caso de valores atípicos se estarían distanciando de la línea.

El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le permite tener buenas relaciones familiares

GRÁFICO DE NORMALIDAD DE DATOS Q-Q

**Gráfico 1. Datos de normalidad de datos QQ**

Otra manera de identificar casos atípicos es mediante el Gráfico de Cajas. En caso de que se reflejara alguno, éste sería identificado en la parte inferior o superior de los límites del diagrama. La línea central de la caja es la mediana, valor que divide la distribución en dos partes iguales. Cabe señalar que por consideraciones de espacio no se siguen presentando más gráficos de este tipo pero haciendo la salvedad que el procedimiento fue realizado con todas las preguntas. Algo que favorece la identificación de casos atípicos es que las escalas utilizadas son de cinco puntos. Precisamente la pregunta que más opciones permite es la que establece la edad y efectivamente es la que presentamos en el siguiente gráfico.

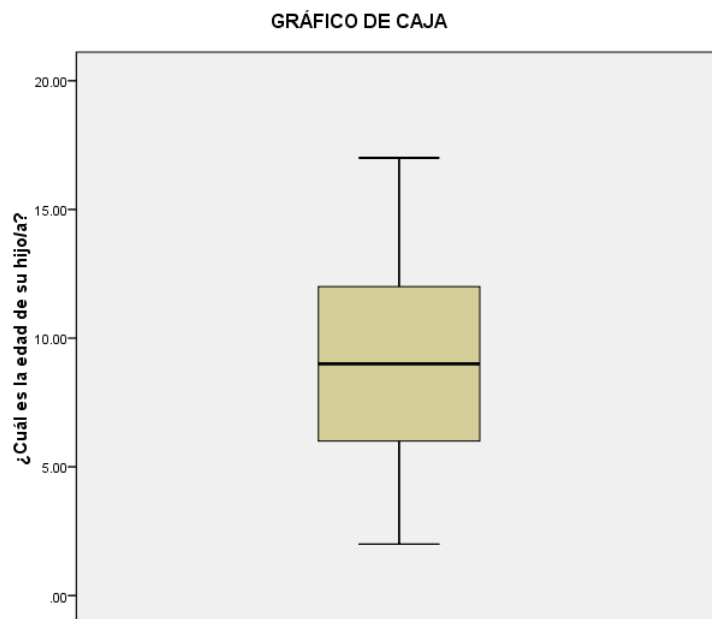


Gráfico 2. Gráfico de caja

Los siguientes gráficos relacionados a las preguntas realizadas a los niñoa/as, muestran en caso de que existan casos atípicos. Como vemos, no se reflejaron tales casos atípicos.

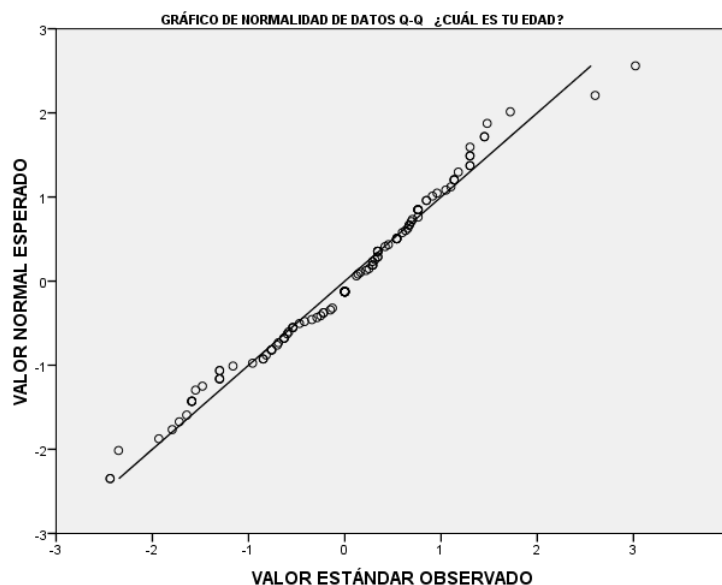


Gráfico 3. Datos de normalidad de datos QQ



6.10 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En el caso de una investigación empírica se tiene como propósito la contrastación de las hipótesis, mediante el análisis de la información obtenida hasta extraer las conclusiones adecuadas. Cuando la técnica de recogida de la información es cuantitativa, como es en nuestro caso, queda implícito la preparación, tratamiento y análisis estadístico de la información contenida en los cuestionarios recibidos.

Lo primero que hicimos a este respecto fue revisar y depurar la información recibida. Como habíamos informado previamente, esto nos llevó a eliminar 20 cuestionarios por entender que las personas que los habían contestado no llenaban los parámetros requeridos. En adición algunos de ellos presentaban serias deficiencias o altos niveles de no respuesta. Esto motivó que, de los 149 cuestionarios recibidos, retuviéramos 129 para nuestro análisis. Queremos establecer que el número de 129 cuestionarios se duplica toda vez que se suministró esa cantidad de cuestionarios tanto a los padres o tutores como a los niños. En resumidas cuentas, nuestra investigación parte de dos muestras de 129 sujetos cada una.

El paso siguiente fue la elección de los programas estadístico e informático, con los cuales se organizó, analizó y presentó la información obtenida, eligiendo para estos efectos el programa estadístico SPSS versión 20 y el programa de manejo de textos WORD.

Se codificaron tanto las preguntas como las respuestas con el propósito de poder transformar la información obtenida en el cuestionario, en una serie de valores o registros que permitieran su posterior análisis y tratamiento estadístico. Las respuestas dadas a las diferentes preguntas del cuestionario se codificaron con diferentes valores numéricos en función del tipo de escala de medición de cada variable: nominal en su totalidad.

La pregunta abierta del cuestionario de los padres, se codificó estableciendo un procedimiento clásico por categorías temáticas que permitieran obtener un número de respuestas relevante sin que perdieran necesariamente su identidad. De este modo, construimos una base de datos sobre la que pudimos hacer las operaciones y análisis estadísticos que fueran precisos en función de los objetivos establecidos como: ordenación de registros, recodificación y creación de nuevas variables y selección de casos, entre otros.



Se pareo cada una de las preguntas de los respectivos cuestionarios, para que cada pregunta coincidiera exactamente con ella misma en el otro cuestionario. Era la única manera de poder establecer comparaciones entre iguales, fundamental para el contraste de medias entre padres y niños.

Finalmente, antes de aplicar las diferentes técnicas de análisis que el programa estadístico nos permitía, hicimos una exploración de los datos con el propósito de detectar la existencia de posibles casos atípicos que pudieran distorsionar los resultados. Esto se realizó a través de los siguientes elementos: observación de los descriptivos univariados, análisis de los valores extremos y diagramas de caja. No se identificó ningún caso atípico, toda vez que previamente se habían descartado 20 cuestionarios tomando en consideración tales criterios.

Creamos archivos de datos distintos de acuerdo al análisis que se realizaba. Por ejemplo, para realizar la contrastación de medias entre padres e hijos fue necesario poner los 258 cuestionarios en un sólo archivo. Además se resumieron respuestas en categorías a partir de análisis de cuartiles, para hacer más factible la interpretación de las tabulaciones cruzadas. Tal fue el caso de las preguntas de edades e ingreso.

Una vez configurada la base de datos con la información obtenida de los 258 cuestionarios procedimos a aplicar las diversas técnicas de análisis estadístico que mencionamos a continuación:

1. Análisis Estadístico Univariable- Este tipo de análisis estadístico fue utilizado para analizar la percepción tanto de los niños como de los padres, ante distintas premisas que pretendían registrar la percepción de las habilidades sociales. Los análisis realizados fueron, en general, cálculos de frecuencias, medidas de tendencia central y de dispersión.
2. Análisis Estadístico Bivariable - Este análisis se utilizó para observar la relación existente entre dos variables, aplicándolo en nuestro caso para determinar el efecto que tienen las variables socio-demográficas sobre las percepciones de las habilidades sociales. Este análisis se realizó tanto para los padres como para los niños. Para ello, realizamos diversas tablas de contingencia (*Cross Tabulation*) aplicando los estadísticos de contraste Chi-



cuadrado y la Prueba *T de Student*, para muestras relacionadas, Análisis de Varianza o ANOVA.

3. Análisis Estadístico Multivariable - El análisis multivariante se aplica cuando el propósito es estudiar la relación de interdependencia entre más de dos variables. Martínez (2008), define el Análisis Multivariante como “Conjunto de métodos que analizan las relaciones entre un número razonable amplio de medidas (variables), tomadas sobre cada objeto o unidad de análisis, en una o más muestras simultáneamente”. En primera instancia, se realizó un Análisis Factorial, con el propósito de resumir las habilidades sociales que dominan o no dominan los niños, desde su propia perspectiva y desde la perspectiva de sus padres. Este análisis permitió establecer una comparación entre el agrupamiento por factores de las distintas premisas de acuerdo a quien las analizaba, en nuestro caso los niños o los padres.

El segundo análisis multivariable realizado fue el Análisis Cluster tanto por casos, como por variables y tanto para niños como para padres. De esta forma se pudo identificar la existencia de grupos de entrevistados, así como de variables utilizadas como criterio de percepción. Se validaron estadísticamente los resultados mediante la aplicación de un Análisis Discriminante.

En todos los análisis estadísticos mencionados trabajamos con un nivel de confianza del 95% (probabilidad máxima de error del 5%), por ser el más utilizado en este tipo de investigaciones. Los distintos resultados obtenidos de los análisis estadísticos antes mencionados, así como las conclusiones que su interpretación nos han permitido extraer, serán tratados en detalle posteriormente.

6.11 CARACTERÍSTICAS SOCIO DEMOGRÁFICAS DE LOS PARTICIPANTES

Para la realización del estudio se llevó a cabo un muestreo no probabilístico en donde se seleccionó una muestra siguiendo criterios de disponibilidad y que fuera lo más representativo posible de la población (Prado, Ruiz y San Martín, 2009). Como habíamos establecido previamente, la muestra se definió como la totalidad de los padres o tutores e



hijos que están debidamente identificados como niños dotados y que residen en Puerto Rico. A continuación se detallan las características socio demográficas de la muestra.

6.11.1 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS NIÑOS/AS

6.11.1.1 SEXO DE LOS ENTREVISTADOS

Las frecuencias reflejadas en el sexo de los niños que contestaron el cuestionario es prácticamente pareja, donde el 51.16% son niñas y el 48.84% son niños.

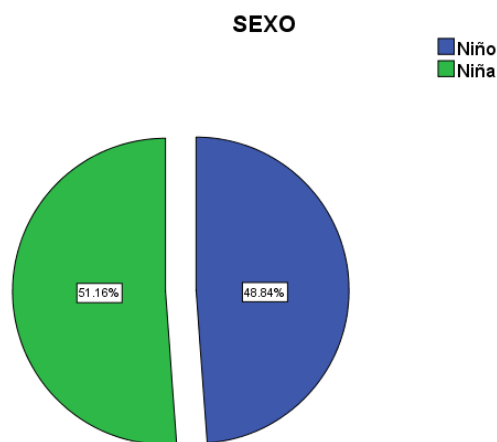


Gráfico 4. *Distribución de los participantes por sexo*

6.11.1.2 EDAD DE LOS PARTICIPANTES

La edad de los niños que contestaron se desgloza de la siguiente manera. El 37.21% de los niños tiene entre 11 a 14 años. El intervalo de 3 a 6 años, así como el intervalo de 7 a 10 años reflejaron un 27.91% de las frecuencias. Finalmente el 6.98% tiene 15 años o más.

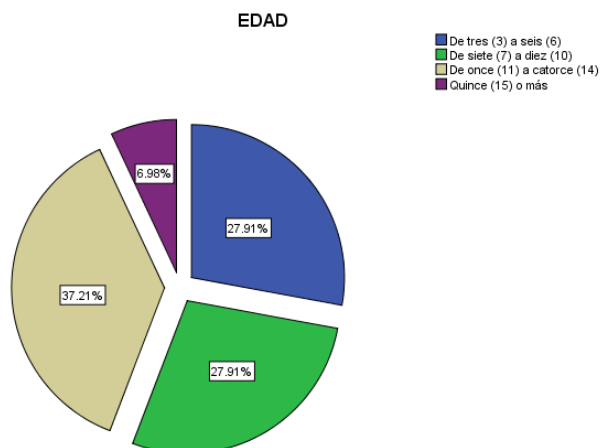


Gráfico 5. *Distribución de los participantes por edad*

6.11.1.3. EDAD EN EL CUAL SE IDENTIFICÓ COMO NIÑO SUPERDOTADO

El 40.3% de los niños que fue identificado como superdotado está entre las edades de 4 a 6 años, el 24.03% se identificó como superdotado a la edad de 2 a 3 años y un 21.7% entre las edades de 7 a 10 años. Los niños identificados teniendo menos de 2 años conformaron el 4.6% y de 11 años o más el 3.1%, siendo estas las edades en que menos se identifican como superdotados.



EDAD QUE TENÍA EL NIÑO/A CUANDO FUE IDENTIFICADO COMO SUPERDOTADO

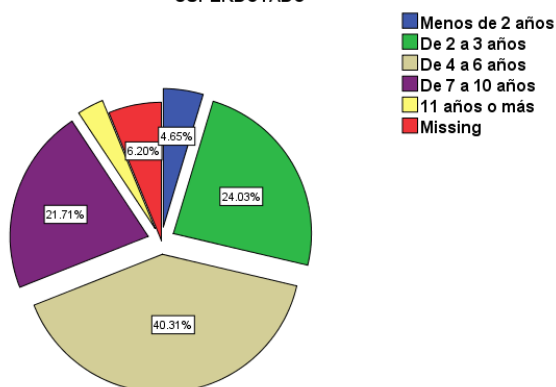


Gráfico 6. Distribución de los participantes por edad en que se identificó como superdotado

6.11.1.4 GRADO ACADÉMICO QUE CURSA

El 53.13% de los entrevistados dice cursar el nivel primario, que cubre desde primero a sexto grado. Le sigue el nivel intermedio que cubre desde séptimo hasta noveno grado con el 28.91% de la muestra. El 10.16% cursa el nivel superior y el 7.031% está en grados preescolares. Finalmente, el .781% de la muestra no cursaba en el momento ningún grado académico.

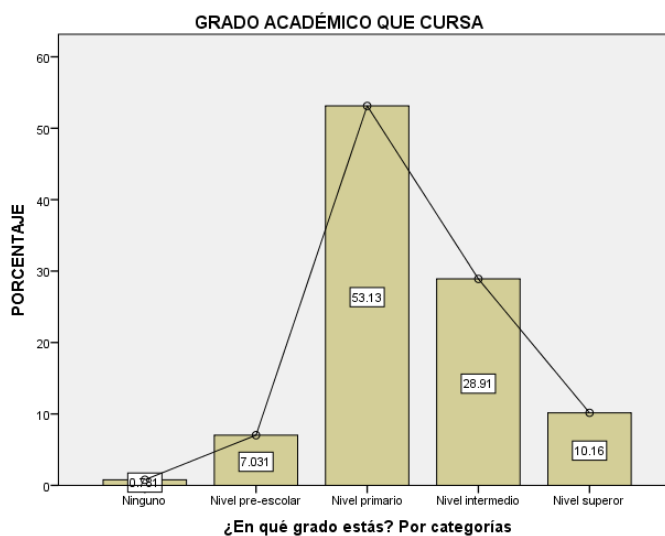


Gráfico 7. Distribución de los participantes por el grado académico



6.11.1.5 MATERIA PREFERIDA DE LOS NIÑOS/AS

La materia preferida resultó ser las matemáticas con el 30.23%, seguida de las ciencias con el 20.93%. Un 24.03% de los estudiantes prefieren las materias de idiomas. El 7.75% prefiere las Bellas Artes y el 5.46% prefiere la clase de Historia.

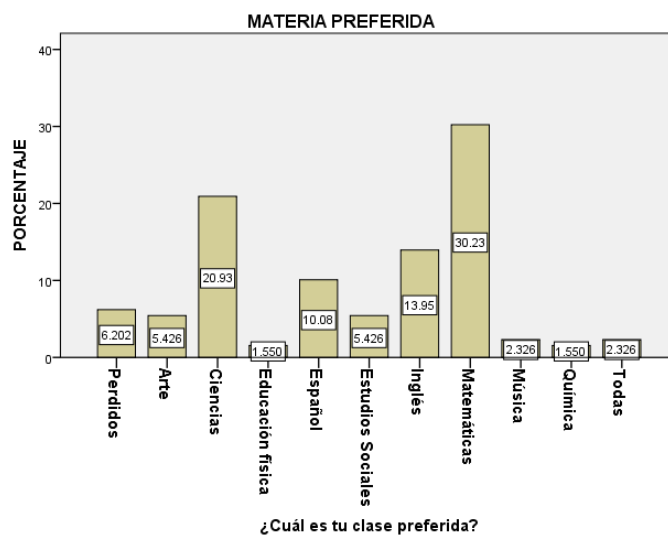


Gráfico 8. Distribución de los participantes por materias preferidas

6.11.2 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE LOS PADRES Y/O TUTORES

6.11.2.1 PREPARACIÓN ACADÉMICA DE LA MADRE

En el renglón de educación el 47.2% de las madres de los niños superdotados expresan tener un grado asociado en su preparación académica, un 21.7% bachillerato y un 13.9% grado de maestría. Solamente un 12% de las madres tiene un curso técnico, escuela superior o menos.

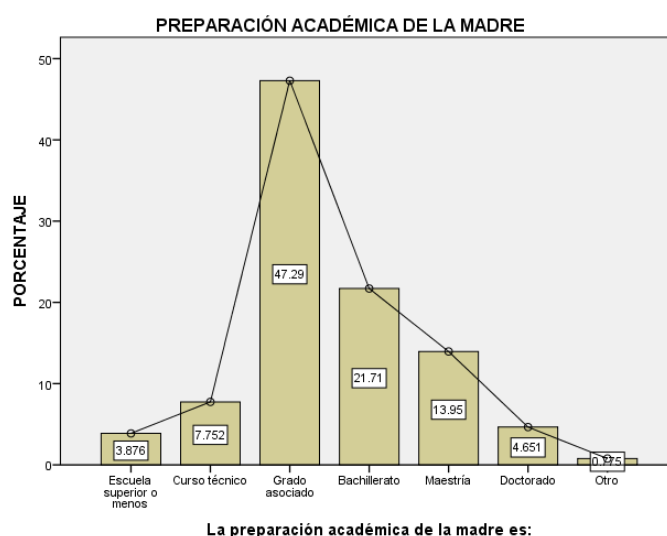


Gráfico 9. Distribución de los participantes por preparación académica de la madre

6.11.2.2 PREPARACIÓN ACADÉMICA DEL PADRES

En el nivel escolar de los padres, el 16.2% completó la escuela superior, el 14.7% tiene un curso técnico, el 41.8% un grado asociado y un 27% de los padres completaron un grado de bachillerato, maestría o doctorado.

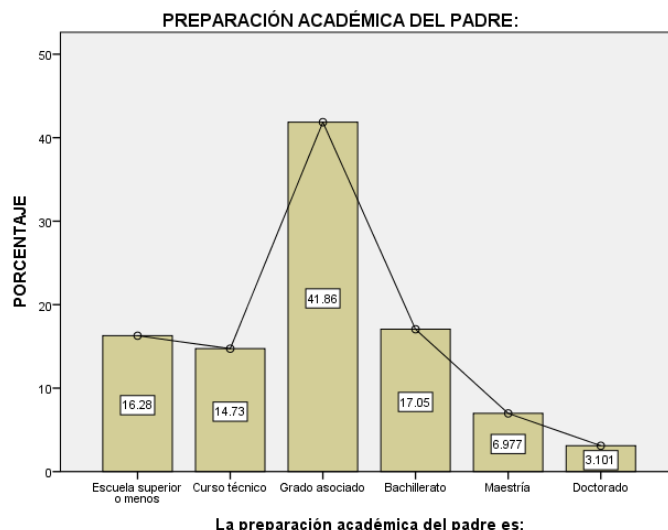


Gráfico 10. Distribución de los participantes por preparación académica del padre

6.11.2.3 INGRESO FAMILIAR

El 24.8 % de las familias de los niños superdotados sus ingresos económicos fluctúan entre \$36,000 y \$50,000, siendo este el mayor porcentaje. El 22.48% de la muestra reporta ingresos entre \$50,001 y \$75,000. El 29.36% de la muestra reflejo tener ingresos mayores de \$75,000. Mientras que el 8.53 % de la muestra refleja ingresos de menos de \$24,000.

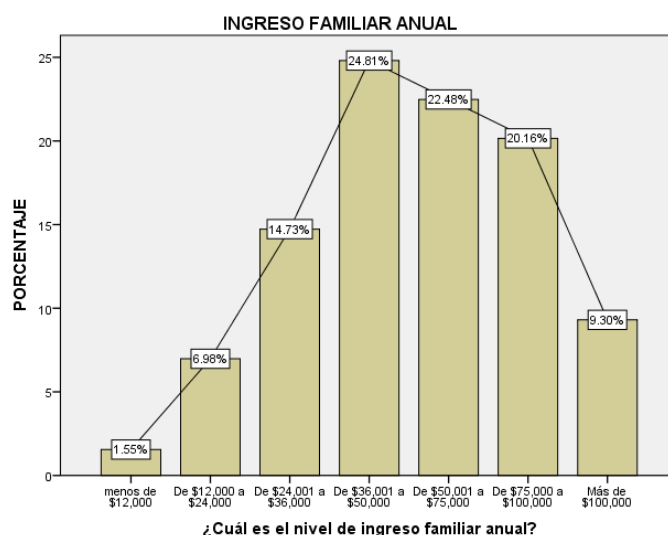


Gráfico 11. Distribución de los participantes por Ingreso Familiar anual.



6.11.2.4 PADRES IDENTIFICADOS O CON CARACTERÍSTICAS DE SUPERDOTADOS

Un 58.6 % de los padres de los niños superdotados son padres identificados o con características de ser catalogados como superdotados, mientras el 41.4% no reflejan, ni han sido identificados como superdotados.

¿Alguno o ambos padres son superdotados o refleja características para haber sido catalogado como superdotado?

	FRECUENCIA	PORCENTAJE	VÁLIDOS	ACUMULADOS
SI	53	41.1	41.4	41.4
Válidos NO	75	58.1	58.6	100.0
Total	128	99.2	100.0	
Perdidos System	1	.8		
Total	129	100.0		

Tabla 13. Padres identificados o con características de superdotados

9.11.3 OTROS DATOS DE INTERÉS

6.11.3.1 EL CUESTIONARIO FUE CONTESTADO POR:

El 68% de los cuestionarios fue contestado por las madres y solamente el 20% fue contestado por los padres. El 11.6 % del cuestionario fue contestado por ambos padres. El 11.6 % del cuestionario fue contestado por otros familiares.

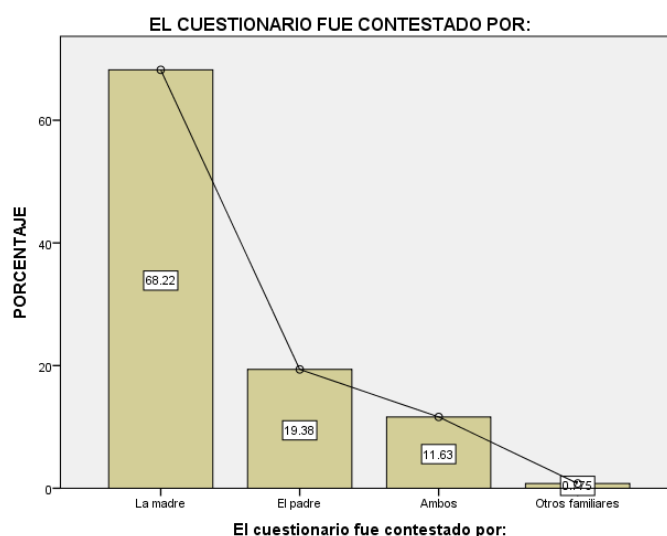


Gráfico 12. Distribución de los participantes por el cuestionario fue contestado por:



6.11.3.2 DÓNDE ESTUDIÓ

El 60% de los niños cursan sus estudios en colegios privados, un 36.43% en el sistema público de educación y un 4% estudia bajo el método *Home Schooling* (Escuela en el hogar).



Gráfico 13. *Distribución de los participantes de acuerdo al lugar de estudio.*

6.11.3.3 PROMEDIO ACADÉMICO DEL NIÑO /A

El 72.38% de los niños tienen un promedio académico de 4.00, mientras que el 29.35% de los estudiantes reflejan un promedio académico entre 3.50 a 3.98. El promedio académico de 4.00, es equivalente a 10 en el sistema escolar español.

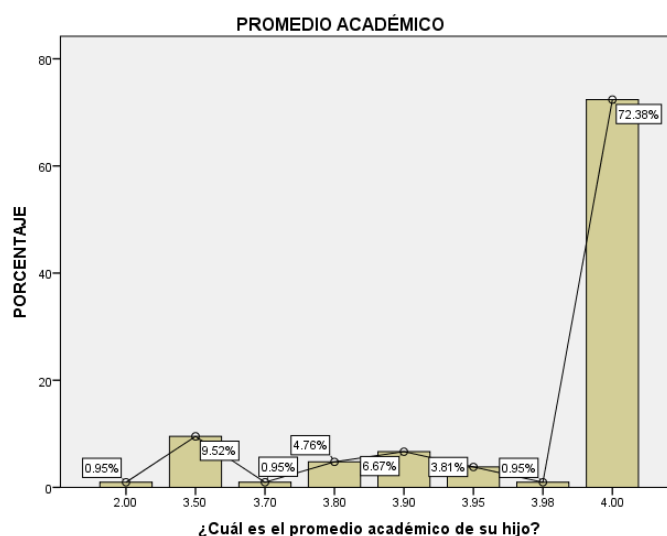


Gráfico 14. *Distribución de los participantes por promedio académico.*



6.11.3.4 SE IMPLANTÓ MÉTODO DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTA

El 68.22% de los padres dijeron que no habían utilizado el método de modificación de conducta, mientras que un 24.81% dijo que sí.

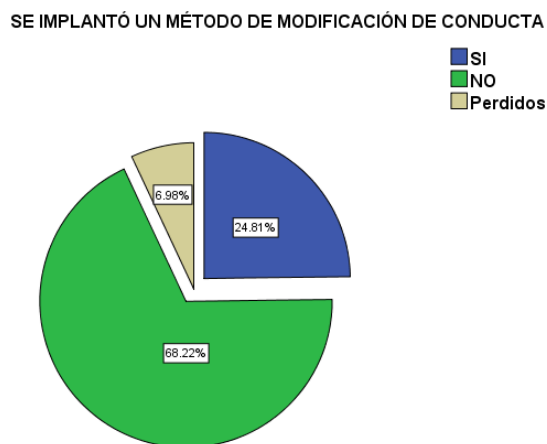


Gráfico 15. *Distribución de los participantes de acuerdo a: se implantó un método modificación de conducta*

6.11.3.5 LACTANCIA

El 79.07% de los niños fue lactado por sus madres, mientras que el 20.16% no. El porcentaje restante no contestó la pregunta.

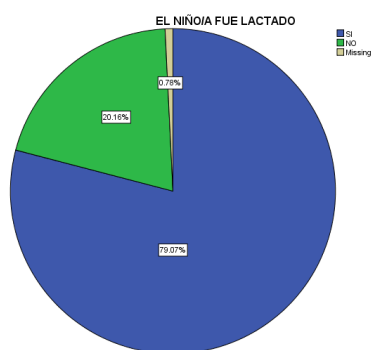


Gráfico 16. *Distribución de los participantes por lactancia*



6.11.3.6 EL CONOCIMIENTO DEL PADRE SOBRE LAS DESTREZAS SOCIALES

El 74.22% de los padres dijeron tener entre excelentes y buenos sus conocimientos sobre las destrezas sociales. Por otro lado, el 26.58% dijo tener un conocimiento satisfactorio a deficiente en las mismas.

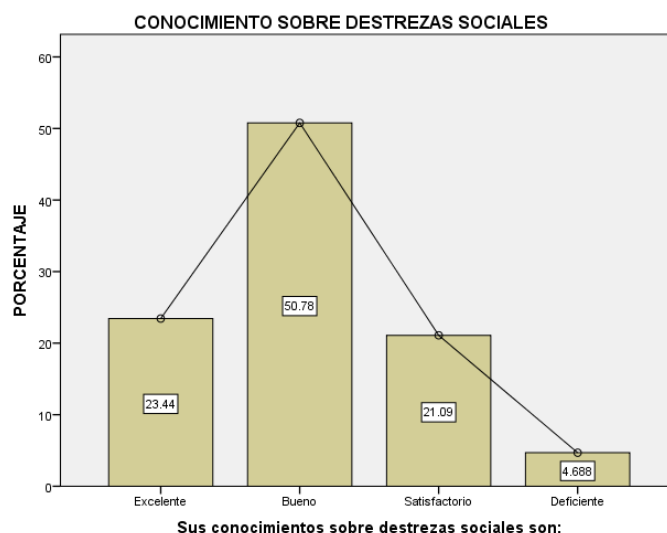


Gráfico 17. Distribución de los participantes conocimientos sobre destrezas sociales.

6.11.3.7 CAPACITACIÓN PARA EL MANEJO DE LAS DESTREZAS SOCIALES

El 64.06% dice que tienen la capacitación para el manejo de las destrezas sociales de sus hijos, un 29.69% dice tener una capacitación satisfactoria, mientras un 6.25% dice tener una capacitación deficiente en el manejo de las destrezas sociales de sus hijos.

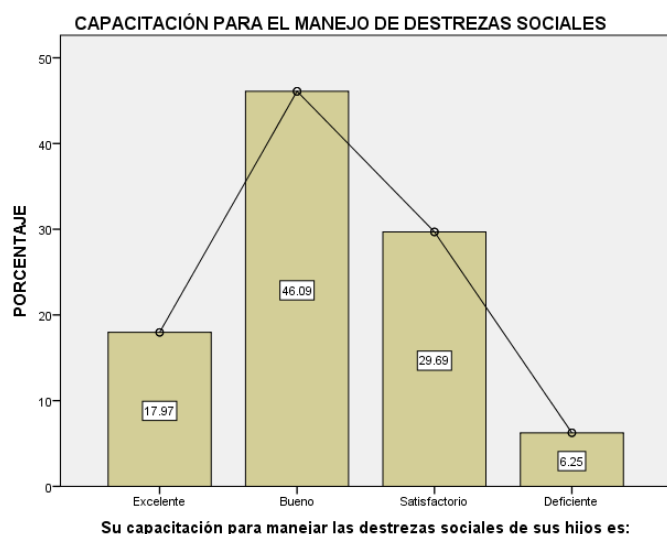


Gráfico 18. Distribución de los participantes por capacitación manejo destrezas sociales



6.11.3.8 CAPACITACIÓN PARA EVALUAR LAS DESTREZAS SOCIALES

Igualmente el preguntarle a los padres sobre la capacitación para evaluar las destrezas sociales de sus hijos el 76.56% dijo tener entre excelente y buena capacitación. Solamente el 4.68% dijo tener deficiencia para evaluar las destrezas sociales de sus hijos.

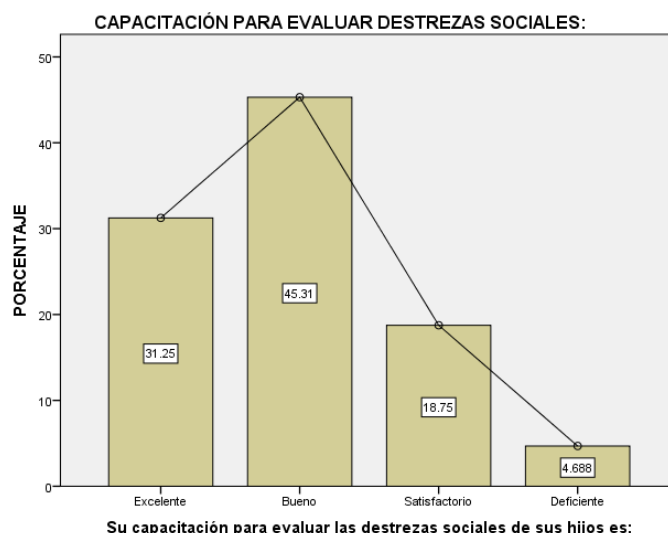


Gráfico 19. Distribución de los participantes por capacitación evaluar destrezas sociales.

6.11.3.9. NIVEL DE ACTUALIZACIÓN SOBRE LAS DESTREZAS SOCIALES

Respecto al nivel de actualización sobre las destrezas sociales, el 65.87% de los padres dijo estar actualizado sobre el tema, un 23.02% dijo estar satisfechos mientras un 11.11% tiene deficiencia en la actualización de sus destrezas sociales.

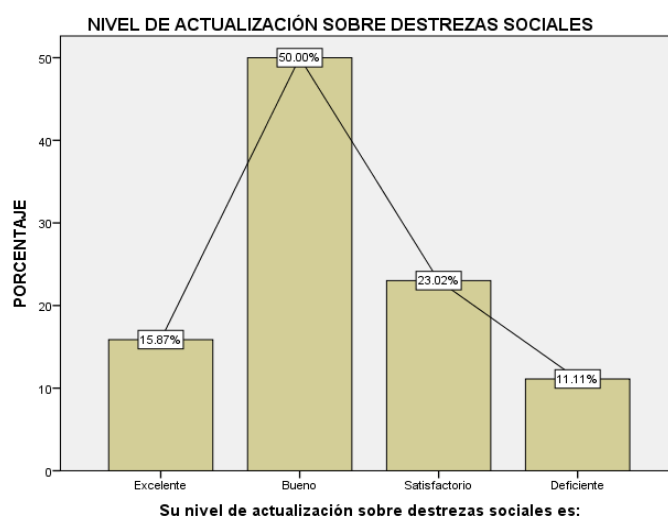


Gráfico 20. Distribución de los participantes por nivel de actualización destrezas sociales.

6.11..10 LAS HABILIDADES SOCIALES DE MI HIJO/A COMPARADO CON LOS DEMÁS

El 40.31% de los padres entiende que las habilidades sociales de sus hijos son superiores, mientras que un 21.71% entiende que son muy superiores. Un 26.36% las evalúa como iguales y sólo un 7.75% entiende que las habilidades sociales de sus hijos son inferiores.

LAS HABILIDADES SOCIALES DE MI HIJO/A COMPARADAS CON LOS DEMÁS

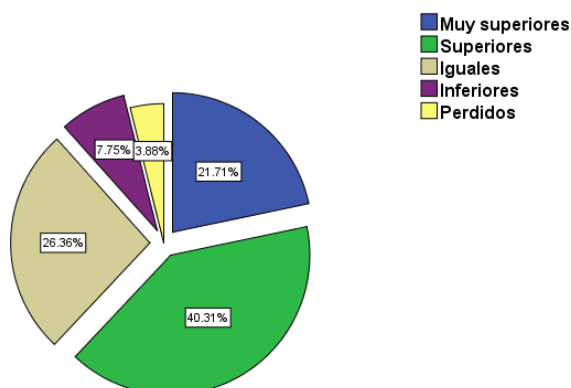


Gráfico 21. *Distribución de los participantes por las habilidades sociales de mi hijo/a comparadas con los demás.*



CAPÍTULO VII: ANÁLISIS DE DATOS



7.1 ANÁLISIS DE LOS CUESTIONARIOS

Como establecimos previamente, los datos recopilados fueron procesados utilizando el programa *Statistical Program for Social Sciences (SPSS 20.0)*. Nuestro enfoque investigativo se realizó esencialmente con el propósito de la corroboración de las hipótesis. Esta investigación presenta los análisis en orden de complejidad, entiéndase: análisis univariable, bivariable y multivariable. Previamente en la sección 6.10, se presentaron unos datos descriptivos relacionados a las características socio-demográficas de los padres y de los niños. En esta sección comenzaremos presentando un análisis descriptivo, basado en los resultados de las frecuencias. Acto seguido se presenta una serie de gráficos simultáneos ítem a ítem, con el propósito de establecer una comparación entre la percepción de los niños y los padres. Cabe señalar que las preguntas están diseñadas para medir exactamente lo mismo tanto para los niños/as como para los padres o tutores, por lo que podemos establecer que los cuestionarios son unidimensionales.

7.1.1 COMPARACIÓN DE FRECUENCIAS ENTRE LA PERCEPCIÓN DE LOS NIÑOS Y LA PERCEPCIÓN DE LOS PADRES

En la siguiente tabla podemos ver como al preguntárseles a los niños si estos mantienen buenas relaciones con sus familiares el 61.2% dice siempre y otro 25.6% casi siempre, para un porcentaje acumulado de 86.8%, que a distintos niveles de gradación sostiene tener buenas relaciones familiares. Prácticamente ningún niño entiende tener malas relaciones con sus familiares.

Mantengo buenas relaciones con mis familiares

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Siempre	79	61.2	61.2	61.2
Casi siempre	33	25.6	25.6	86.8
Válidos A veces	16	12.4	12.4	99.2
Casi nunca	1	.8	.8	100.0
Total	129	100.0	100.0	

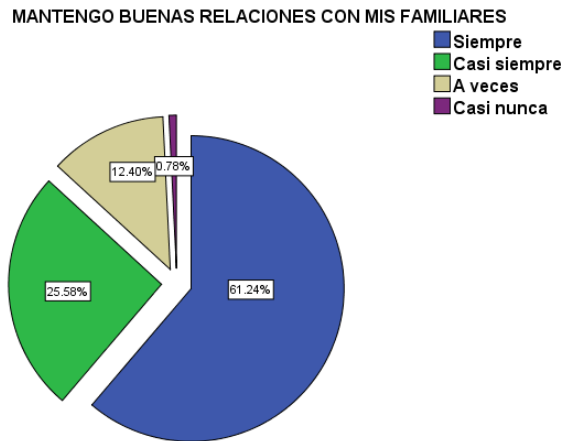


Gráfico 22. Mantengo buenas relaciones con mis familiares.

Al analizar la misma pregunta desde la perspectiva de los padres apreciamos diferencias en términos de las valorizaciones que estos realizan sobre las relaciones familiares y como éstas se ven afectadas por las habilidades sociales de sus hijos, como se muestra en el siguiente gráfico. Un 44.1% de los padres entiende que las relaciones familiares no se ven afectadas por el manejo de las destrezas sociales de los niños, al reflejar que están totalmente en desacuerdo con la premisa. De otro lado, un 8.7% está en parcial desacuerdo con la premisa. Si sumamos ambos porcentajes tenemos que el 52.8% en distintos niveles de gradación, cree que las habilidades sociales le permite tener buenas relaciones familiares.

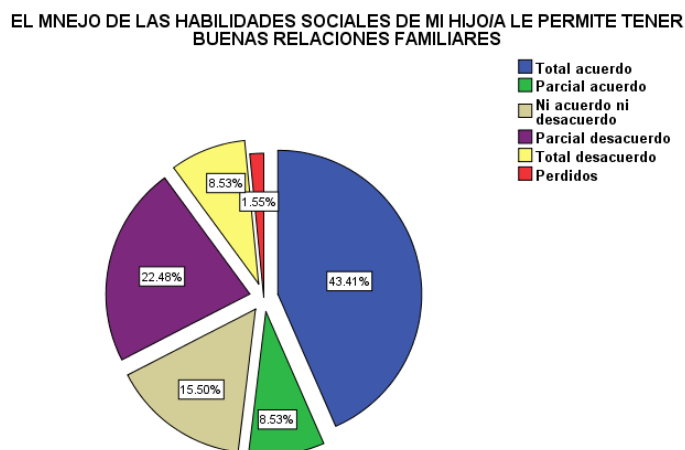


Gráfico 23. El manejo de las habilidades sociales de mi hijo le permite tener buenas relaciones familiares



Si comparamos ambos porcentajes tenemos un 86.8% por parte de los niños y un 52.8% por parte de los padres. En ambos casos por mayoría absoluta entienden que las relaciones familiares son positivas. No obstante, se refleja una diferencia porcentual de 34% en términos de la percepción que ambos tienen sobre el mismo asunto. En el siguiente gráfico se pueden apreciar dichas diferencias.

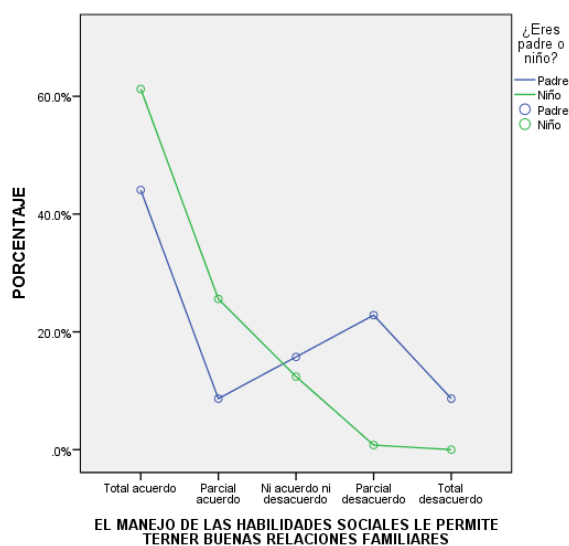


Gráfico 24. *El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le permite tener buenas relaciones familiares.*

A continuación mostraremos una premisa donde tanto los padres como los niños están de acuerdo. En primer lugar mostraremos las opiniones de los niños y luego la de los padres.

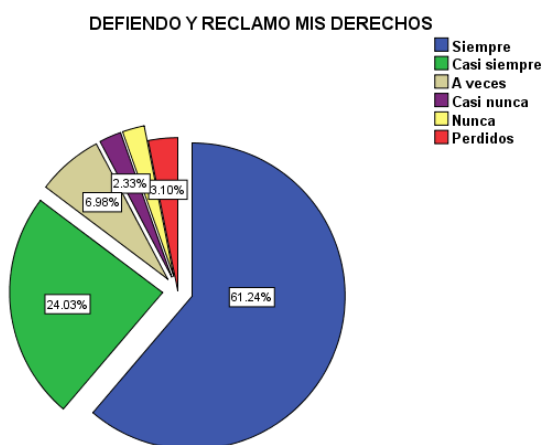


Gráfico 25. *Defiendo y Reclamo mis Derechos (Niños)*



Defiende y reclama sus derechos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Válido	Porcentaje Acumulado
Total acuerdo	90	69.8	69.8	69.8
Parcial acuerdo	28	21.7	21.7	91.5
Válido Ni acuerdo ni desacuerdo	6	4.7	4.7	96.1
Parcial desacuerdo	5	3.9	3.9	100.0
Total	129	100.0	100.0	

DEFIENDE Y RECLAMA SUS DERECHOS

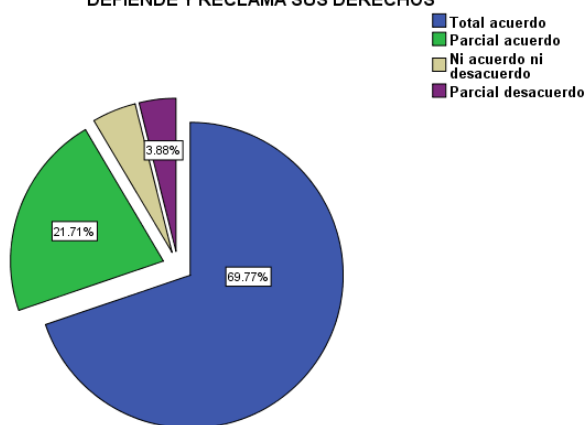


Gráfico 26. Defiendo y Reclamo mis Derechos (Padres)

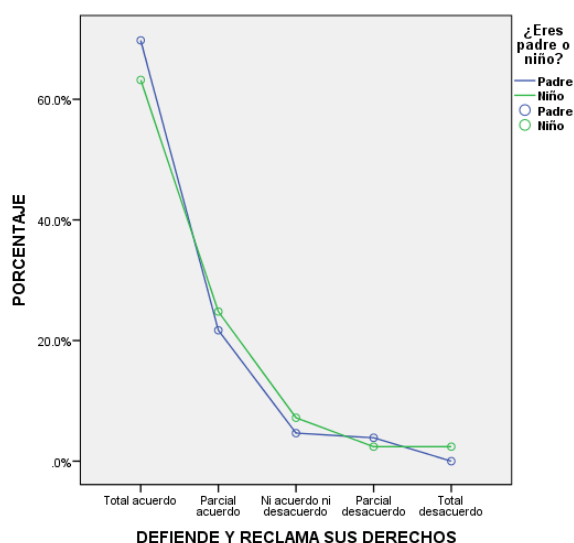


Gráfico 27. Defiendo y Reclamo mis Derechos (Comparación entre padres y niños)

En términos generales tanto los niños como los padres perciben tener un manejo adecuado de sus habilidades sociales, si basamos nuestra conclusión en la mayoría absoluta (50% más 1). El resumen de las frecuencias para todas y cada una de las preguntas está desglosado en los anexos 4 y 5. Por lo tanto, como este tipo de análisis descriptivo tiende a ser repetitivo, presentaremos algunos gráficos donde las respuestas tanto de niños como de padres, puedan ser tanto similares como diferentes. Se utilizarán dos tipos de gráficos para darle diversidad al trabajo, pero la interpretación de los mismos es exactamente la misma.

Porcentualmente se pueden apreciar las diferencias de percepción entre padres e hijos, pero lo que nos proveerá la certeza estadística para poder contrastar la Hipótesis 1, es el Análisis de Contraste de medias y de ANOVA.

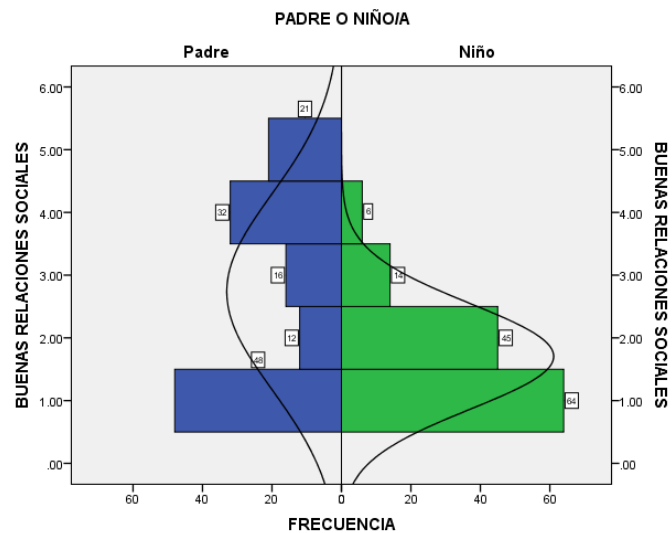


Gráfico 28. Buenas relaciones sociales : Padre o niño/a

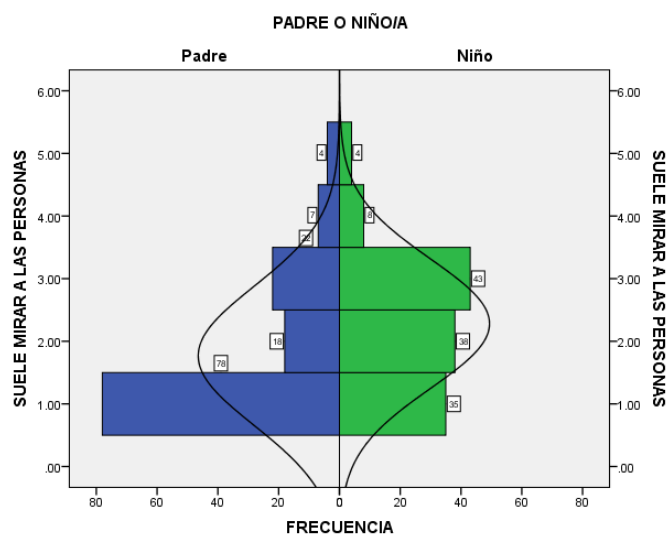


Gráfico 29. Suele mirar a las personas : Padre o niño/a

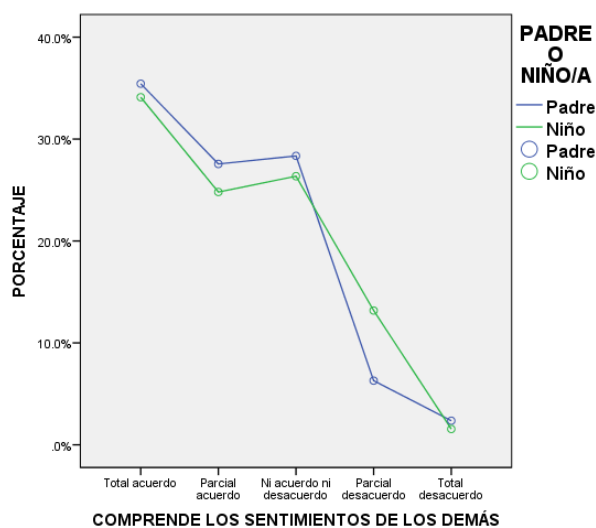


Gráfico 30. Comprende los sentimientos de los demás : Padre o niño/a

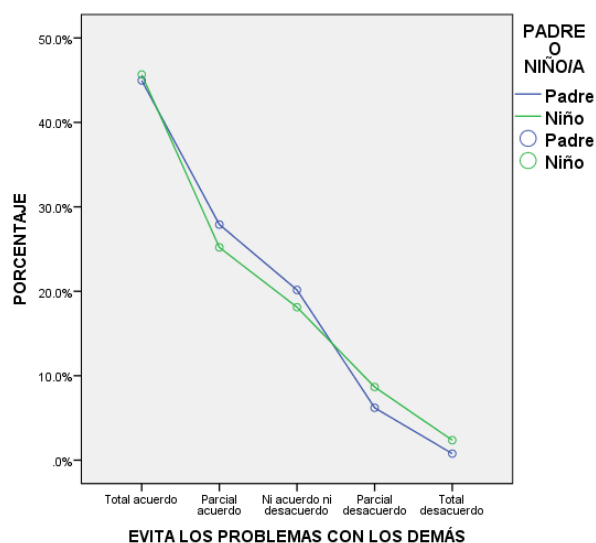


Gráfico 31. *Evito los problemas de los demás : Padre o niño/a*

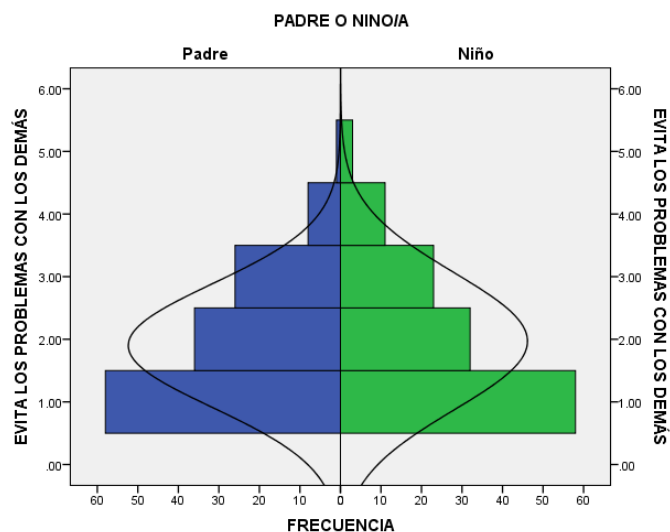


Gráfico 32. *Evito los problemas con los demás : Padre o niño/a*



7.1.2 ANÁLISIS MULTIVARIABLE

De acuerdo a Martínez (2008), la complejidad de los fenómenos en las ciencias sociales hace que los investigadores se vean obligados a utilizar múltiples medidas para captar su naturaleza, lo que ha llevado a una rápida implantación de los métodos multivariantes de análisis. Las técnicas multivariantes tratan simultáneamente múltiples variables dependientes e independientes, lo que permite entender mejor la realidad actual en las ciencias sociales, en nuestro caso específico la psicología. Expuestos extensamente por Pardo y San Martín (2010), Martínez (2008) y Pérez (2004), presentamos estadísticas como resultado del análisis factorial para la reducción de datos y el análisis de conglomerados para la clasificación y agrupamiento de datos.

7.1.2.1 ANÁLISIS FACTORIAL

El análisis factorial analiza la estructura de interrelaciones entre un gran número de variables, con la definición de una serie de dimensiones conocidas como factores (Martínez, 2008, Pérez, 2004). El propósito fundamental de este análisis es la reducción y el resumen de los datos. De este análisis se obtienen unas dimensiones subyacentes que cuando son analizadas describen los datos con un número de conceptos mucho más reducido, que las variables individuales originales, lo que permite una comprensión más fácil.

En esencia nos referimos a una técnica de interdependencia en la que se consideran todas las variables simultáneamente empleando el concepto lineal de las variables. Lamentablemente esta técnica no tiene la capacidad de predicción, sólo se usa para establecer la estructura. No obstante, a la reducción de los datos se supone que la técnica retenga la naturaleza y el carácter de las variables originales.

Según Pérez (2004) el diseño del análisis factorial implica tres decisiones básicas:

- (1) Calcular la matriz de correlación para alcanzar los objetivos de agrupamiento.
- (2) Diseñar el estudio en términos del número de variables.
- (3) Establecer los criterios del tamaño de la muestra necesaria. Se supone tener una relación del tamaño de la muestra como mínimo de cuatro a cinco veces del número de variables incluidas en el análisis.



DEPURACION E IDENTIFICACION DE IDONEIDAD DE LA ESCALA

Entrados ya en la etapa del desarrollo del instrumento de investigación y conscientes de que la presente investigación es de carácter exploratorio, es necesario perfeccionar las escalas. Bajo esta perspectiva, se realiza como fase previa a la utilización de las escalas de medida en el modelo causal, la evaluación de aspectos muy importantes como su unidimensionalidad, fiabilidad y validez.

UNIDIMENSIONALIDAD

Para profundizar en el conocimiento de los datos obtenidos en la encuesta, el análisis factorial exploratorio permite por una parte, identificar si efectivamente los indicadores sólo tienen un concepto subyacente común y por otra, sintetizar la información recogida de los constructos con el propósito de establecer conceptual y empíricamente que los indicadores utilizados son fiables y válidos solamente para el constructo especificado.

El análisis de dimensionalidad se llevará a cabo a través de la técnica factorial exploratoria de componentes principales con rotación varimax. El método de extracción de componentes principales implica que los factores obtenidos son los auto-vectores de la matriz de correlaciones re-escalados para extraer la varianza total en la matriz de factores.

El análisis de componentes principales nos permite obtener una solución única a diferencia del análisis factorial común (Pérez C. 2004). Por su parte, la rotación varimax es una rotación ortogonal que minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor, simplificando la interpretación de los factores y optimizando la solución por cada columna. Distintas investigaciones y experimentos que han usado este método de rotación han demostrado que el patrón factorial obtenido tiende a resultar más robusto, que el obtenido por el método quartimax, cuando se analizan diferentes subconjuntos de variables. Por lo tanto, el método varimax ha demostrado tener más éxito como aproximación analítica para lograr una rotación ortogonal de factores.

Previo al análisis factorial, se debe revisar que se cumplan los supuestos básicos subyacentes. En este caso son más conceptuales que estadísticos dado que, se pueden obviar los supuestos de normalidad, homoscedasticidad y linealidad, siendo conscientes que su incumplimiento disminuye las correlaciones observadas.



A este respecto, es crucial que la matriz de los datos tenga suficientes correlaciones para justificar el análisis factorial. Para ello se examina:

- 1- Si hay un número sustancial de correlaciones mayores que 0.30 para que el análisis factorial sea apropiado.
- 2- La matriz de correlación, a través del contraste de esfericidad de Bartlett proporciona la probabilidad estadística de que la matriz de correlación de las variables, sea una matriz identidad. Se obtiene a partir de la transformación de la Chi-cuadrado del determinante de la matriz de correlaciones. Cuanto mayor sea este estadístico y el nivel de significación sea menor que 0.05, se rechaza la hipótesis nula de que la matriz sea una matriz identidad.
- 3- El estadístico de Káiser-Meyer-Olkin (KMO). Este índice varía entre 0 y 1, llegando a 1 cuando cada variable es perfectamente predicha sin error por las otras variables. Si el valor de KMO es 0,8 o superior, la medida de adecuación muestral es sobresaliente; si es 0,7 o superior la medida es satisfactoria, si es 0,60 o superior la medida es mediocre; 0,50 o superior despreciable y por debajo de 0,50 inaceptable para un análisis exploratorio. Esta medida de adecuación o suficiencia muestral aumenta conforme aumenta el tamaño muestral, aumentan las correlaciones medias, aumenta el número de variables o desciende el número de factores.
- 4- Medida de suficiencia de muestreo (MSA). Esta es otra medida de interrelación entre las variables cuyo índice se extiende entre 0 a 1, considerándose .80 como un índice superior y menor a .50 un índice mediocre.

Como dato general no se deben mezclar variables dependientes e independientes en el mismo análisis, ni distintos tipos de muestras.

FIABILIDAD

La fiabilidad de la escala es una condición o pre-requisito para establecer la validez de constructo puesto que establece el grado de consistencia interna entre las múltiples medidas de una variable. Una escala es fiable si cada vez que se mide a los mismos sujetos se obtiene



el mismo resultado. Pero al medir comportamientos o actitudes de las personas surge un problema que no es tan evidente cuando se miden objetos, ya que las preferencias o motivaciones de las personas son cambiantes; de modo que no es fácil saber si la variabilidad en las mediciones obtenidas se deben a la imprecisión de la escala o a los cambios manifestados en las personas. Por lo tanto, en el concepto de fiabilidad conviven dos aspectos complementarios: la consistencia interna y la estabilidad temporal. Para evaluar la fiabilidad, es fundamental examinar la formación y la validación interna de cada escala de medida utilizada en el modelo.

CRITERIO PARA EL CÁLCULO DE LOS FACTORES QUE SE VAN A EXTRAER

Existen diferentes criterios que determinan el número de factores, entre los que podemos mencionar:

1. Criterio de raíz latente – Los factores tienen autovalores mayores a 1 (eigenvalores).
2. A priori – Se sabe de antemano cuanto es el número de factores.
3. Criterio de porcentaje de varianza – En las ciencias sociales es normal considerar una solución de factores que represente como mínimo el 60% de la varianza total.
4. Criterio de contraste de caída – A partir del autovalor menor a uno se comienzan a notar más porcentajes que no se diferencian unos de otros y como consecuencia comienzan a mostrar una posición horizontal. Es en este punto con una pendiente cercana a cero donde se establece el último factor.
5. Heterogeneidad de la muestra – Los primeros factores representan aquellos factores que son más homogéneos a través de toda la muestra.

INTERPRETACIÓN DE LOS FACTORES

La interpretación de los factores se realizó en función de las cargas factoriales. Éstas dependen del nivel de correlación entre cada variable y el factor, lo que a su vez indica el grado de correspondencia entre ambos. Estipulado que el proceso de rotación de la matriz hace más fácil la interpretación de los factores disminuyendo las ambigüedades, decidimos usar la rotación VARIMAX. Para ello nos dejamos llevar por el consenso entre los entendidos, de que este método ha demostrado tener mejor éxito como aproximación analítica.



De acuerdo a Pérez C. (2004), las cargas factoriales de .30 o menos se considera que están a un nivel mínimo de correlación. Por otra parte, aquellas que reflejen cargas mayores a .50, se consideran prácticamente significativas. No obstante, cargas que superan el .80 no son normales. En resumen, para impartir un poco de mayor rigurosidad hemos decidido incluir dentro de cada factor aquellas variables que tuvieran una carga aproximada a .45 con respecto al factor.

Un criterio de gran peso decisional para eliminar una variable del análisis factorial es el nivel de comunalidad. Éste define la varianza compartida con otras variables en el análisis, de manera que si el índice de comunalidad es débil, ésta debe ser eliminada.

Para efectos de nuestra investigación se realizaron dos análisis factoriales, uno utilizando la muestra de los padres o tutores y el segundo utilizando la muestra de los niños. En primera instancia se realizó un análisis factorial y con éste se corroboró el nivel de comunalidad de cada variable, para cada una de las muestras. En el caso de los padres todas las variables reflejaron una comunalidad mayor a .55, por lo que todas las variables fueron utilizadas en el análisis. En el caso específico de los niños se eliminaron del análisis factorial tres variables que reflejaron una comunalidad baja, a partir de los resultados del primer análisis factorial. Estas fueron: procuro ayudar a los demás, sé como expresar mis sentimientos y me exijo demasiado.

Los resultados de los análisis factoriales, tanto con la rotación ortogonal como lo es el modelo VARIMAX o con la rotación oblicua a través del modelo OBLIMIN, reflejaron resultados idénticos excepto en el gráfico de espacio rotacional, donde el gráfico generado utilizando el modelo OBLIMIN mantiene cada variable de forma independiente en el espacio. Por el contrario, el gráfico que refleja el espacio rotacional utilizando VARIMAX tiende a unir las variables que están correlacionadas.

7.1.2.1.1. RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL EN PADRES O TUTORES

Para este análisis realizamos tanto el Modelo de Rotación OBLIMIN como el Modelo VARIMAX, pero al notar que no existen diferencias entre los resultados reflejados, presentamos sólo los resultados del Modelo VARIMAX, que según los entendidos ha demostrado tener más éxito como aproximación analítica para lograr la rotación ortogonal de los factores.



Los resultados del análisis factorial ortogonal VARIMAX reflejaron un índice de adecuación de .770 en la medida Kaiser-Meyer-Olkin, lo que establece que el análisis factorial es estadísticamente procesable con un índice superior. Esto lo podemos corroborar en la siguiente tabla. En el caso de la Prueba de Esfericidad de Barlett's, igualmente cumple con los requerimientos al reflejar una significación de .000, lo que indica lo adecuado de la prueba respecto a la correlación existente entre las variables originales. Como habíamos establecido, esta prueba de esfericidad establece la hipótesis de que las variables no están correlacionadas en la población, por lo que cada variable correlaciona perfectamente consigo misma, pero no tiene correlación con otras variables.

En la siguiente tabla se muestran los resultados de la Prueba KMO y Bartlett.

PRUEBA KMO Y BARTLETT'S		
Medida de adecuación de muestra Kaiser-Meyer-Olkin.		.770
	Approx. Chi-Square	2360.650
Prueba de Esfericidad de Bartlett's	Df	528
	Sig.	.000

Tabla 14. Prueba KMO y Bartlett's

Recordemos que en investigaciones realizadas en las ciencias sociales es aceptable realizar un análisis que explique como mínimo 60% de la variabilidad, en nuestro caso se han reflejado nueve factores que explican el 72.82% de la variabilidad.

La variabilidad explicada permite que el investigador tome en consideración aquellos factores que reflejen eigenvalores mayores o iguales a uno (1). Como se demuestra en la tabla de Matriz de Correlación Rotada el undécimo factor identificado muestra un eigenvalor de .958, aportando muy poco a la explicación de la variabilidad. De ser incluido dentro del análisis este factor complicaría más de lo que lo simplificaría. Recordemos que el propósito fundamental del análisis factorial es resumir los datos.



En la siguiente tabla se reflejan dichos resultados donde claramente se identifican nueve (9) factores que explican el 72.82% de la variabilidad. (Por consideraciones de espacio se presentan sólo los primeros 15 componentes).

VARIANZA TOTAL EXPLICADA ROTACIÓN VARIMAX

Comp	Eigenvalores Iniciales			Extracción de las Cargas			Rotación de las Cargas		
	Total	% de Var	Acum. %	Total	%de Var	Acum. %	Total	% de Var	Acum. %
1	9.595	29.075	29.075	9.595	29.075	29.075	4.083	12.372	12.372
2	3.521	10.670	39.746	3.521	10.670	39.746	3.660	11.092	23.464
3	2.384	7.223	46.969	2.384	7.223	46.969	3.453	10.463	33.927
4	2.053	6.222	53.191	2.053	6.222	53.191	2.732	8.279	42.205
5	1.654	5.013	58.205	1.654	5.013	58.205	2.574	7.801	50.006
6	1.341	4.063	62.267	1.341	4.063	62.267	2.453	7.433	57.439
7	1.264	3.831	66.098	1.264	3.831	66.098	1.838	5.571	63.009
8	1.127	3.415	69.513	1.127	3.415	69.513	1.711	5.184	68.193
9	1.091	3.305	72.818	1.091	3.305	72.818	1.526	4.624	72.818
10	.958	2.904	75.722						
11	.901	2.730	78.452						
12	.827	2.506	80.958						
13	.712	2.158	83.116						
14	.670	2.030	85.146						
15	.560	1.697	86.843						

Método de Extracción: Análisis de Componentes Principales

Tabla 15. Varianza total explicada rotación Varimax.

Otro de los criterios utilizados para determinar el número de factores, es el criterio de contraste de caída. Por debajo de los eigenvalores menores a uno (1), se comienzan a notar unos porcentajes que no se diferencian mucho unos de otros y por consiguiente el gráfico comienza a mostrar una pendiente horizontal. Es en este momento previo a una pendiente cercana a cero (0), donde se establece el último factor. En nuestro caso, es precisamente en el factor número nueve (9), como se observa en el siguiente gráfico. Por tal razón, nos limitaremos a analizar hasta el noveno factor dado que en éste se alcanza el 72.82% de la variabilidad.

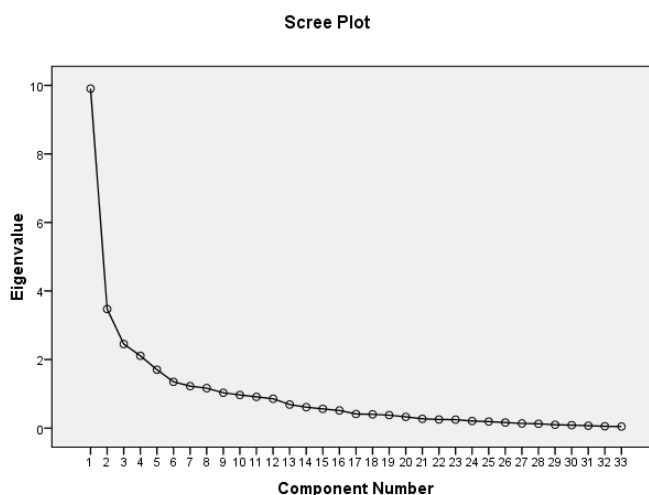


Gráfico 33. Scree Plot

Igualmente, presentamos una tabla que resume la matriz de componentes rotados, identificando los factores de acuerdo a sus respectivas cargas factoriales. Antes de llegar a dicha conclusión se realizó un riguroso proceso de validación. En primera instancia se analizó la matriz de covarianza anti-imagen y la matriz anti-imagen de correlación. En la matriz de covarianza anti-imagen el coeficiente mayor fue de .16 y en de la matriz anti-imagen de correlación ningún coeficiente fue mayor a .27. Al no encontrar ningún coeficiente alto, se sustenta el hecho de que los factores comparten factores comunes.

En la siguiente tabla se muestra la ubicación de la variable de acuerdo a su carga factorial desde la perspectiva de los padres o tutores. Esto permite asignar un nombre a cada factor. El nombre del factor está determinado por la congruencia de los ítems que pertenecen a cada factor, sumado a una evaluación basada en la teoría de como deben ser clasificadas cada una de las destrezas evaluadas.



FACTORES DETERMINADOS (EXCLUYENDO TRES VARIABLES POR BAJA COMUNALIDAD)																	
PRIMER FACTOR RELACIONES INTERPERSONALES		SEGUNDO FACTOR HABILIDADES PARA SER AMIGOS		TERCER FACTOR EMOCIONES		CUARTO FACTOR EXIGENCIA		QUINTO FACTOR HABILIDADES ACERTIVAS		SEXTO FACTOR ORIENTADO A INSTRUCCIONES		SEPTIMO FACTOR SOLUCION DE PROBLEMAS		OCTAVO FACTOR TOMA DECISIONES EXPRESA AFECTO		NOVENO FACTOR HABILIDAD CONVERSACIONAL	
Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial
Relación sociales	.805	Prefiere soledad	<i>-.759</i>	Gusta recibir cumplidos	<i>-.772</i>	Perfeccionista	.821	Responde a acusación	.813	Sigue instrucción	.819	Reta autoridad	<i>-.677</i>	Comparte con persona mayores	.696	Puede iniciar conversación	.553
Relación familiares	<i>-.770</i>	Quieren ser amigos	.746	Expresa agrado	.745	Reclama derechos	.758	Sabe escuchar	.712	Dar instrucción	.737	Evita problemas	.646	Toma decisiones	.682	Suele pedir ayuda	.496
Relación escuela	<i>-.714</i>	Núcleo de amigos amplios	.733	Sabe comprender sentimiento de otros	.749	Toma iniciativa	.688	Enfrenta Presión de grupo	.674	Mira a los demás	.606	Responde propiamente al fracaso	.576	Sabe expresar afecto	.408		
Responde a bromas	.707	Nuevos amigos	.716	Expresa sentimiento	.515	Se disculpa cuando lo amerita	.516	Pide Ayuda	.546								
Sabe expresar sentimientos	.634	Ayuda a los demás	.467	Se disculpa cuando lo amerita	.507												
Expresa afecto	.452	Comparte con personas de la misma edad	.466	Refleja conductas como: saludar etc.	.432												
				Ayuda a otros	.428												

Tabla 16 . Factores determinados



A partir del análisis anterior, se ha podido reducir de treinta y tres (33) ítems a nueve (9) factores que explican el 72.82% de variabilidad. En este caso nos referimos a variables que por sí solas son factores que afectan de manera independiente la percepción de los padres, sobre el manejo de las destrezas sociales de los niños superdotados. Por tal razón, el haber reducido de treinta y tres (33) variables a nueve (9), es desde nuestro punto de vista y sobre todo en un estudio experimental, un gran avance.

7.1.2.1.2 RESULTADOS DEL ANÁLISIS FACTORIAL EN NIÑOS

Cabe señalar que no encontramos investigaciones similares (no quiere esto decir que no existan), que nos pudiesen orientar en términos de los posibles factores que se podrían generar o sobre los cuales se pudiese desarrollar un análisis factorial. Por tal razón, decidimos realizar un análisis factorial utilizando la rotación oblicua. El propósito de este tipo de rotación es demostrar la existencia de factores correlacionados (los que existan) en vez de mantener la independencia de los factores como es en el caso de rotaciones ortogonales como VARIMAX. Si el objetivo último es obtener factores teóricamente significativos, la rotación apropiada es la oblicua. Se llega a esta conclusión debido a que muy pocos factores están intercorrelacionados como ocurre en la rotación VARIMAX.

Una vez realizados los análisis los resultados, tanto con la rotación ortogonal como lo es el modelo VARIMAX o con la rotación oblicua a través del modelo OBLIMIN, reflejaron resultados idénticos en la medida Kaiser-Meyer-Olkin. Ambos análisis factoriales reflejaron una adecuación de .623, lo que establece que el análisis factorial es estadísticamente procesable aunque no con un índice robusto. En el caso de la Prueba de Esfericidad de Bartlett's, igualmente cumple con los requerimientos al reflejar una significación de .000. Esta prueba de esfericidad establece la hipótesis de que las variables no están correlacionadas en la población, por lo que cada variable correlaciona perfectamente consigo misma, pero no tiene correlación con otras variables. La siguiente tabla nos muestra los resultados de las pruebas KMO y Bartlett's.

PRUEBA KAISER MEYER OLKIN Y PRUEBA DE ESFERICIDAD BARTLETT'S		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.623
	Approx. Chi-Square	1656.382
Bartlett's Test of Sphericity	Df	528
	Sig.	.000

Tabla 17. Prueba Kaiber Meyer Olking y Prueba de Esfericidad Bartlett's.



El modelo de rotación OBLIMIN identifica diez (10) factores que en conjunto explican el 72.33% de la variabilidad. Como se había establecido anteriormente, en investigaciones realizadas en las ciencias sociales es aceptable realizar un análisis que explique como mínimo 60% de la variabilidad, de manera hemos decidido para efectos de simplificar el análisis evaluar los primeros ocho (8) factores que nos explican el 65.51% de la variabilidad.

La variabilidad explicada permite que el investigador tome en consideración aquellos factores que reflejen eigenvalores mayores o iguales a uno (1). Como se demuestra en la tabla el undécimo factor identificado muestra un eigenvalor de .965, aportando muy poco a la explicación de la variabilidad. De ser incluido como factor complicaría más el análisis, de lo que lo aclararía. Recordemos que el propósito fundamental del análisis factorial es resumir los datos.

A continuación presentamos la tabla que establece el número de factores y el porcentaje de la variabilidad que explica cada uno de ellos, utilizando la rotación OBLIMIN

ROTACIÓN OBLIMIN						
Componente	Eigenvalores Iniciales			Extracción Suma de las Cargas al Cuadrado		
	Total	% de Varianza	% Acumulado	Total	% de Varianza	% Acumulado
1	7.416	22.472	22.472	7.416	22.472	22.472
2	2.880	8.727	31.199	2.880	8.727	31.199
3	2.777	8.414	39.613	2.777	8.414	39.613
4	2.055	6.226	45.839	2.055	6.226	45.839
5	1.933	5.856	51.696	1.933	5.856	51.696
6	1.665	5.046	56.741	1.665	5.046	56.741
7	1.552	4.702	61.443	1.552	4.702	61.443
8	1.341	4.063	65.507	1.341	4.063	65.507
9	1.248	3.782	69.289	1.248	3.782	69.289
10	1.004	3.042	72.331	1.004	3.042	72.331
11	.965	2.923	75.255			
12	.855	2.591	77.846			
13	.773	2.343	80.190			
14	.736	2.230	82.419			
15	.646	1.958	84.377			

Método de Extracción: Análisis de Componentes Principales

Tabla 18. Rotación OBLIMIN



De igual forma presentamos los resultados de la Varianza Total Explicada utilizando el Método de Rotación VARIMAX. Como establecimos anteriormente, el propósito fundamental de los métodos de rotación es simplificar las filas y las columnas de la matriz de factores, para facilitar la interpretación de éstos. Por tal razón, queremos realizar el mismo proceso de rotación pero utilizando el modelo VARIMAX, que según los entendidos ha demostrado tener más éxito como aproximación analítica para lograr la rotación ortogonal de los factores. En esta podemos notar que no existen diferencias entre uno u otro tipo de rotación.

En la siguiente tabla se reflejan dichos resultados y de igual forma se identifican diez (10) factores que explican el 75.36% de la variabilidad. (Por consideraciones de espacio se presentan sólo los primeros 15 componentes)

VARIANZA TOTAL EXPLICADA ROTACIÓN VARIMAX

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6.955	23.184	23.184	6.955	23.184	23.184
2	2.747	9.156	32.340	2.747	9.156	32.340
3	2.427	8.088	40.429	2.427	8.088	40.429
4	2.038	6.793	47.221	2.038	6.793	47.221
5	1.758	5.861	53.082	1.758	5.861	53.082
6	1.584	5.282	58.364	1.584	5.282	58.364
7	1.550	5.168	63.532	1.550	5.168	63.532
8	1.304	4.348	67.880	1.304	4.348	67.880
9	1.227	4.089	71.969	1.227	4.089	71.969
10	1.019	3.397	75.366	1.019	3.397	75.366
11	.863	2.876	78.242			
12	.833	2.777	81.019			
13	.746	2.485	83.504			
14	.639	2.130	85.634			
15	.526	1.754	87.388			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Tabla 19. Varianza total explicada Rotación Varimax.

Otro de los criterios utilizados para determinar el número de factores, es el criterio de contraste de caída. Por debajo de los eigenvalores menores a uno (1), se comienzan a notar unos porcentajes que no se diferencian mucho unos de otros y por consiguiente el gráfico comienza a mostrarse horizontal. Es en este momento previo a una pendiente cercana a cero (0), donde se establece el último factor. En nuestro caso, es precisamente en el factor número diez (10), como se observa en el siguiente gráfico. No obstante, nos limitaremos a analizar hasta el octavo factor dado que en éste se alcanza la explicación del 67.88% de la variabilidad.

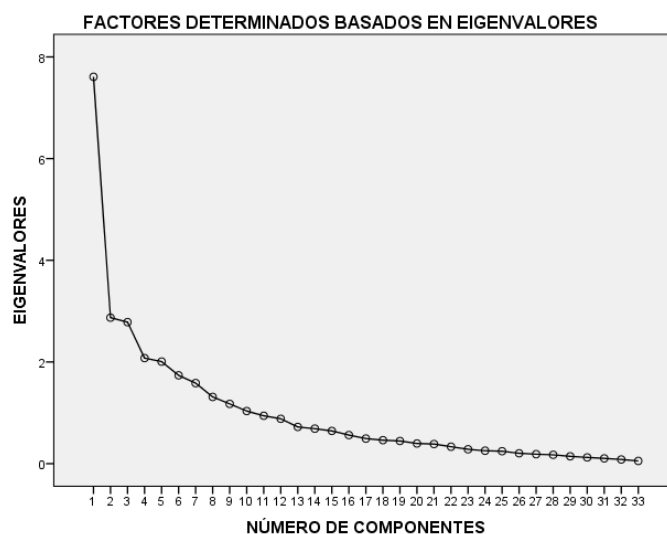


Gráfico 34. Número de Componentes

Finalmente, presentamos una tabla que resume la matriz de componentes rotados, identificando los factores de acuerdo a sus respectivas cargas factoriales. Para ser considerada como parte del factor debe reflejar una carga factorial mayor a .4. Antes de llegar a dicha conclusión se realizó un riguroso proceso de validación. En primera instancia se analizó la matriz de covarianza anti-imagen y la matriz anti-imagen de correlación. En la matriz de covarianza anti-imagen el coeficiente mayor fue de .18 y en de la matriz anti-imagen de correlación ningún coeficiente fue mayor a .24. Al no encontrar ningún coeficiente alto, se sustenta el hecho de que las variables comparten factores comunes.

La siguiente tabla nos muestra la ubicación de la variable de acuerdo a su carga factorial, lo que permite asignar un nombre al factor. El nombre del factor está determinado por la congruencia de los ítems que pertenecen a cada factor, sumado a una evaluación basada en la teoría de como deben ser clasificadas cada una de las destrezas evaluadas.



UBICACIÓN DE VARIABLES DE ACUERDO A CARGA FACTORIAL

FACTORES DETERMINADOS (EXCLUYENDO TRES VARIABLES POR BAJA COMUNALIDAD)															
PRIMER FACTOR RELACIONES INTERPERSONAL ES		SEGUNDO FACTOR AFECTIVO- COMUNICATIVO		TERCER FACTOR HABILIDAD EMOCIONAL		CUARTO FACTOR HABILIDAD CONVERSACIONAL		QUINTO FACTOR INICIATIVAS SOCIALES		SEXTO FACTOR HABILIDAD DE INTERPRETACIÓN		SEPTIMO FACTOR HABILIDAD DE EJECUCION		OCTAVO FACTOR HABILIDADES ASERTIVAS	
Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial	Variable	Carga factorial
Reta autoridad	-.774	Tengo muchas amistades	.737	Prefiere estar solo	.757	Procura pedir ayuda	.795	Le gusta recibir halagos	.838	Me siento mal cuando me acusan	.828	Dar instrucciones	.670	Me dejo llevar por las presiones de grupo	-.884
Se disculpa	.764	Los demás quieren ser mis amigos	.709	Me gusta estar con niños de mi misma edad	-.756	Inicia conversaciones	.717	Le gusta hacer cumplidos	.580	Mantiene buenas relaciones con los demás	.647	Responde favorablemente a bromas	.760	Sabe cuando tomar decisiones	.589
Evita problemas	.653	Entiendo los sentimientos de los demás	.673	Me exijo demasiado	.725	Prefiere esta con personas mayores	-.459	Toma iniciativas	.549	Le gusta escuchar	.618	Mantiene contacto visual	.417	Se sonríe cuando le hacen halagos	.514
Recibir ordenes	.579	Buenas relaciones con los demás	.500	Prefiero estar con personas mayores	.457	Mantiene contacto visual	.420	Procura ayudar y cooperar	.423						
Relaciones familiares	.537	Sabe como expresar mis sentimientos	.467	Es importante tener buenos amigo	-.452	Se sonríe cuando recibe cumplidos	.400								
Relaciones escuela	.493														

Tabla 20. Ubicación de variables de acuerdo a carga factorial.



Se podría argumentar que después de aplicado el análisis factorial no es mucho lo que se ha podido resumir e inclusive la permanencia de ocho (8) factores explica el 68% de variabilidad. No obstante, queremos resaltar que no se trata de premisas sobre las cuales los niños están o no de acuerdo, o premisas que se someten a una evaluación de importancia en su comportamiento. Hablamos de variables que por sí solas son factores que afectan de manera independiente el manejo de las destrezas sociales en los niños superdotados. Por tal razón, el haber reducido de treinta (33) variables a ocho (8), es desde nuestro punto de vista y sobre todo en un estudio exploratorio, un gran avance.

Ambos cuestionarios fueron desarrollados procurando un estricto pareo de las premisas. De esta manera y siguiendo un estricto orden, cada una de las premisas tiene su similar en el otro cuestionario. Por tal razón podemos decir que ambos cuestionarios son paralelos.

7.1.2.1.3 RELACIÓN ENTRE LOS FACTORES DETERMINADOS Y LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS PADRES Y/O TUTORES

7.1.2.1.3.1 RELACIÓN ENTRE FACTORES Y EL INGRESO ANUAL FAMILIAR

Luego de determinado los factores y manteniendo el orden en que fueron presentadas las hipótesis, se procedió a realizar un análisis confirmatorio entre los factores formados y las variables socio-demográficas de los padres, con el propósito de volver a contrastar las sub-hipótesis HP3.1, HP3.2 y HP3.3 y como consecuencia la HP3. Se realizó para esto un análisis de ANOVA. A continuación se presentan los respectivos resultados. Como se puede observar sólo se refleja condicionalidad entre el ingreso familiar y el factor cinco (5) identificado como Habilidades Asertivas.



TABLA DE ANOVA RELACIÓN FACTOR-INGRESO FAMILIAR

			Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 foranalysis 1 * ¿Cuál es el nivel de ingreso familiar anual en cuatro categorías?	Between Groups	(Combined)	3.999	3	1.333	1.346	.264
		Linearity	1.568	1	1.568	1.583	.211
		Dev.from Linearity	2.431	2	1.215	1.227	.297
REGR factor score 2 foranalysis 1 * ¿Cuál es el nivel de ingreso familiar anual en cuatro categorías?	Between Groups	(Combined)	.341	3	.114	.111	.954
		Linearity	.037	1	.037	.036	.849
		Dev. from Linearity	.304	2	.152	.148	.862
REGR factor score 3 foranalysis 1 * ¿Cuál es el nivel de ingreso familiar anual en cuatro categorías?	Between Groups	(Combined)	3.312	3	1.104	1.107	.350
		Linearity	1.857	1	1.857	1.862	.175
		Dev. from Linearity	1.456	2	.728	.730	.484
REGR factor score 4 foranalysis 1 * ¿Cuál es el nivel de ingreso familiar anual en cuatro categorías?	Between Groups	(Combined)	6.884	3	2.295	2.382	.074
		Linearity	2.640	1	2.640	2.740	.101
		Dev. from Linearity	4.244	2	2.122	2.203	.116
REGR factor score 5 foranalysis 1 * ¿Cuál es el nivel de ingreso familiar anual en cuatro categorías?	Between Groups	(Combined)	10.316	3	3.439	3.694	.014
		Linearity	9.330	1	9.330	10.021	.002
		Dev. from Linearity	.986	2	.493	.530	.590
REGR factor score 6 foranalysis 1 * ¿Cuál es el nivel de ingreso familiar anual en cuatro categorías?	Between Groups	(Combined)	2.519	3	.840	.836	.477
		Linearity	1.370	1	1.370	1.364	.245
		Dev. from Linearity	1.149	2	.574	.572	.566
REGR factor score 7 foranalysis 1 * ¿Cuál es el nivel de ingreso familiar anual en cuatro categorías?	Between Groups	(Combined)	3.743	3	1.248	1.257	.293
		Linearity	3.064	1	3.064	3.086	.082
		Dev. from Linearity	.679	2	.340	.342	.711
REGR factor score 8 foranalysis 1 * ¿Cuál es el nivel de ingreso familiar anual en cuatro categorías?	Between Groups	(Combined)	7.349	3	2.450	2.554	.059
		Linearity	.755	1	.755	.787	.377
		DeV. from Linearity	6.594	2	3.297	3.438	.036
REGR factor score 9 foranalysis 1 * ¿Cuál es el nivel de ingreso familiar anual en cuatro categorías?	Between Groups	(Combined)	4.440	3	1.480	1.500	.219
		Linearity	.416	1	.416	.422	.517
		Dev. from Linearity	4.023	2	2.012	2.039	.135

Tabla 21. Tabla de ANOVA relación factor ingreso- familia

7.1.2.1.3.2 RELACIÓN ENTRE FACTORES Y LA PREPARACIÓN ACADÉMICA DEL PADRE

En la siguiente tabla se muestran los niveles de significancia del análisis de ANOVA, entre los factores generados del análisis factorial y la preparación académica del padre. Los resultados demuestran que existe condicionalidad entre los factores y la preparación académica del padre en seis (6) de los nueve (9), para un 67% de los factores donde existe un



grado de condicionalidad. Este resultado vuelve a ser consistente con el resultado obtenido cuando se realizó el análisis ANOVA por ítems. No obstante, queremos hacer nuevamente la salvedad que sólo un 19% de los cuestionarios fue contestado por los padres.

TABLA DE ANOVA RELACIÓN FACTOR-PREPARACIÓN ACADÉMICA DEL PADRE

			Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 1 * La preparación académica del padre es:	Between Groups	(Combined)	13.142	5	2.628	2.852	.019
		Linearity	.608	1	.608	.660	.419
		Dev. from Linearity	12.534	4	3.133	3.400	.012
REGR factor score 2 for analysis 1 * La preparación académica del padre es:	Between Groups	(Combined)	10.450	5	2.090	2.206	.059
		Linearity	2.925	1	2.925	3.087	.082
		Dev. from Linearity	7.525	4	1.881	1.985	.102
REGR factor score 3 for analysis 1 * La preparación académica del padre es:	Between Groups	(Combined)	17.026	5	3.405	3.850	.003
		Linearity	3.934	1	3.934	4.448	.037
		Dev. from Linearity	13.092	4	3.273	3.701	.007
REGR factor score 4 for analysis 1 * La preparación académica del padre es:	Between Groups	(Combined)	12.811	5	2.562	2.770	.022
		Linearity	3.144	1	3.144	3.399	.068
		Dev. from Linearity	9.668	4	2.417	2.613	.040
REGR factor score 5 for analysis 1 * La preparación académica del padre es:	Between Groups	(Combined)	17.073	5	3.415	3.863	.003
		Linearity	3.523	1	3.523	3.985	.049
		Dev. from Linearity	13.550	4	3.387	3.832	.006
REGR factor score 6 for analysis 1 * La preparación académica del padre es:	Between Groups	(Combined)	17.055	5	3.411	3.858	.003
		Linearity	6.111	1	6.111	6.912	.010
		Dev. from Linearity	10.945	4	2.736	3.095	.019
REGR factor score 7 for analysis 1 * La preparación académica del padre es:	Between Groups	(Combined)	5.102	5	1.020	1.021	.409
		Linearity	.002	1	.002	.002	.961
		Dev. from Linearity	5.100	4	1.275	1.276	.284
REGR factor score 8 for analysis 1 * La preparación académica del padre es:	Between Groups	(Combined)	27.200	5	5.440	6.916	.000
		Linearity	1.507	1	1.507	1.916	.169
		Dev. from Linearity	25.693	4	6.423	8.166	.000
REGR factor score 9 for analysis 1 * La preparación académica del padre es:	Between Groups	(Combined)	8.843	5	1.769	1.836	.112
		Linearity	1.357	1	1.357	1.409	.238
		Dev. from Linearity	7.486	4	1.871	1.943	.109

Tabla 22. Tabla de ANOVA relación factor preparación académica del padre.



7.1.2.1.3.3 RELACIÓN ENTRE FACTORES Y NIVEL ACADÉMICO DE LA MADRE

En la siguiente tabla se muestran los niveles de significancia entre los factores generados del análisis factorial y el nivel de preparación académica de la madre. De éstos se desprende que solamente en uno de los factores se refleja cierto grado de condicionalidad. Esto representa tan sólo el 11% de las posibles relaciones entre factores y el nivel académico de las madres. Siguiendo el criterio de mayoría absoluta posemos decir que no existe condicionalidad.

TABLA DE ANOVA RELACIÓN FACTOR-PREPARACIÓN ACADÉMICA DE LA MADRE

			Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 foranalysis 1 * La preparación académica de la madre es:	Between Groups	(Combined)	6.677	6	1.113	1.120	.356
		Linearity	.054	1	.054	.054	.816
		Dev. from Linearity	6.623	5	1.325	1.333	.256
REGR factor score 2 foranalysis 1 * La preparación académica de la madre es:	Between Groups	(Combined)	6.778	6	1.130	1.138	.346
		Linearity	.522	1	.522	.526	.470
		Dev. from Linearity	6.257	5	1.251	1.261	.287
REGR factor score 3 foranalysis 1 * La preparación académica de la madre es:	Between Groups	(Combined)	7.520	6	1.253	1.272	.277
		Linearity	1.844	1	1.844	1.872	.174
		Dev. from Linearity	5.676	5	1.135	1.152	.338
REGR factor score 4 foranalysis 1 * La preparación académica de la madre es:	Between Groups	(Combined)	5.378	6	.896	.891	.504
		Linearity	.659	1	.659	.655	.420
		Dev. from Linearity	4.720	5	.944	.938	.460
REGR factor score 5 foranalysis 1 * La preparación académica de la madre es:	Between Groups	(Combined)	5.703	6	.951	.948	.464
		Linearity	1.200	1	1.200	1.196	.277
		Dev. from Linearity	4.504	5	.901	.898	.485
REGR factor score 6 foranalysis 1 * La preparación académica de la madre es:	Between Groups	(Combined)	7.007	6	1.168	1.179	.323
		Linearity	1.978	1	1.978	1.997	.161
		Dev. from Linearity	5.029	5	1.006	1.016	.412
REGR factor score 7 foranalysis 1 * La preparación académica de la madre es:	Between Groups	(Combined)	3.570	6	.595	.581	.744
		Linearity	2.396	1	2.396	2.341	.129
		Dev. from Linearity	1.175	5	.235	.230	.949
REGR factor score 8 foranalysis 1 * La preparación académica de la madre es:	Between Groups	(Combined)	21.676	6	3.613	4.261	.001
		Linearity	11.834	1	11.834	13.958	.000
		Dev. from Linearity	9.842	5	1.968	2.322	.048
REGR factor score 9 foranalysis 1 * La preparación académica de la madre es:	Between Groups	(Combined)	.758	6	.126	.120	.994
		Linearity	.309	1	.309	.294	.589
		Dev. from Linearity	.449	5	.090	.085	.994

Tabla 23. Tabla de ANOVA relación factor preparación academica de la madre.



Al recapitular los resultados de los Análisis ANOVA entre los factores identificados y las variables socio-demográficas de los padres y/o tutores, por mayoría absoluta no se refleja de estos que exista condicionalidad. Por tal razón, queda nuevamente contrastada la HP4.

7.1.2.1.4 RELACIÓN ENTRE LOS FACTORES DETERMINADOS Y LAS VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS NIÑOS/AS

7.1.2.1.4.1 RELACIÓN ENTRE FACTORES Y SEXO DEL NIÑO/A

Luego de determinado los factores, se procedió a realizar un análisis confirmatorio entre los factores formados y las variables socio-demográficas de los niños, en función de volver a contrastar las sub-hipótesis HP4.1, HP4.2 y HP4.3 y como consecuencia la HP4. De igual forma, se realizó para esto un análisis de ANOVA, entre los factores y las variables socio-demográficas de los niños/as. A continuación se presentan los respectivos resultados. Como se puede observar sólo se refleja condicionalidad entre el sexo del niño/a y el factor cinco (5) identificado como EMOCIONES. Esto significa condicionalidad en solamente el 12.5% de los casos.



TABLA DE ANOVA RELACIÓN FACTOR-SEXO DEL NIÑO/A

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	.118	1	.118	.117	.733
	Within Groups	90.882	90	1.010		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 2 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	.042	1	.042	.042	.838
	Within Groups	90.958	90	1.011		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 3 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	.734	1	.734	.732	.394
	Within Groups	90.266	90	1.003		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 4 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	.224	1	.224	.222	.639
	Within Groups	90.776	90	1.009		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 5 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	6.272	1	6.272	6.662	.011
	Within Groups	84.728	90	.941		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 6 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	.300	1	.300	.297	.587
	Within Groups	90.700	90	1.008		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 7 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	1.404	1	1.404	1.410	.238
	Within Groups	89.596	90	.996		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 8 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	.056	1	.056	.056	.814
	Within Groups	90.944	90	1.010		
	Total	91.000	91			
	Total					

Tabla 24. Tabla de ANOVA relación factor sexo del niño.

7.1.2.1.4.2 RELACIÓN ENTRE FACTORES Y EDAD DEL NIÑO/A

En la siguiente tabla de ANOVA se muestran los niveles de significancia entre los factores generados del análisis factorial y las edades de los niños registrados en categorías. Lo que demuestra que no existe ninguna condicionalidad entre los factores y las edades.



TABLA DE ANOVA RELACIÓN FACTOR-EDAD DEL NIÑO/A

			Sum of Squares	Df	Mean Squares	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 2 * Edadporintervalos.	(Combined)		2.483	3	.828	.823	.485
	Between Groups	Linearity	1.652	1	1.652	1.642	.203
		Deviation from Linearity	.831	2	.415	.413	.663
REGR factor score 2 for analysis 2 * Edadporintervalos.	(Combined)		4.600	3	1.533	1.562	.204
	Between Groups	Linearity	2.120	1	2.120	2.159	.145
		Deviation from Linearity	2.480	2	1.240	1.263	.288
REGR factor score 3 for analysis 2 * Edadporintervalos.	(Combined)		1.883	3	.628	.620	.604
	Between Groups	Linearity	1.369	1	1.369	1.352	.248
		Deviation from Linearity	.514	2	.257	.254	.776
REGR factor score 4 for analysis 2 * Edadporintervalos.	(Combined)		1.373	3	.458	.449	.718
	Between Groups	Linearity	.002	1	.002	.002	.961
		Deviation from Linearity	1.371	2	.685	.673	.513
REGR factor score 5 for analysis 2 * Edadporintervalos.	(Combined)		5.190	3	1.730	1.774	.158
	Between Groups	Linearity	.659	1	.659	.676	.413
		Deviation from Linearity	4.532	2	2.266	2.324	.104
REGR factor score 6 for analysis 2 * Edadporintervalos.	(Combined)		1.984	3	.661	.654	.583
	Between Groups	Linearity	.087	1	.087	.086	.770
		Deviation from Linearity	1.898	2	.949	.938	.395
REGR factor score 7 for analysis 2 * Edadporintervalos.	(Combined)		1.233	3	.411	.403	.751
	Between Groups	Linearity	.000	1	.000	.000	.995
		Deviation from Linearity	1.233	2	.616	.604	.549
REGR factor score 8 for analysis 2 * Edadporintervalos.	(Combined)		3.631	3	1.210	1.219	.308
	Between Groups	Linearity	3.207	1	3.207	3.231	.076
		Deviation from Linearity	.424	2	.212	.213	.808

Tabla 25. Tabla de ANOVA relación factor edad del niño.

7.2.1.4.3 RELACIÓN ENTRE FACTORES Y GRADO ACADÉMICO QUE CURSA EL NIÑO/A

En la siguiente tabla de ANOVA se muestran los niveles de significancia entre los factores generados del análisis factorial y el grado académico que cursan los niños, registrados en categorías. Lo que demuestra que no existe ninguna condicionalidad entre los factores y el nivel académico.



TABLA DE ANOVA RELACIÓN FACTOR-GRADO ACADÉMICO DEL NIÑO/A

			Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 foranalysis 2 * ¿En qué grado estás? Por categorías	Between Groups	(Combined)	6.700	3	2.233	2.434	.070
		Linearity	.767	1	.767	.836	.363
		Deviation from Linearity	5.932	2	2.966	3.234	.044
REGR factor score 2 foranalysis 2 * ¿En qué grado estás? Por categorías	Between Groups	(Combined)	5.093	3	1.698	1.721	.169
		Linearity	1.934	1	1.934	1.961	.165
		Deviation from Linearity	3.159	2	1.579	1.601	.208
REGR factor score 3 foranalysis 2 * ¿En qué grado estás? Por categorías	Between Groups	(Combined)	2.643	3	.881	.901	.444
		Linearity	1.776	1	1.776	1.817	.181
		Deviation from Linearity	.868	2	.434	.444	.643
REGR factor score 4 foranalysis 2 * ¿En qué grado estás? Por categorías	Between Groups	(Combined)	.604	3	.201	.196	.899
		Linearity	.172	1	.172	.168	.683
		Deviation from Linearity	.432	2	.216	.210	.811
REGR factor score 5 foranalysis 2 * ¿En qué grado estás? Por categorías	Between Groups	(Combined)	2.490	3	.830	.816	.488
		Linearity	.224	1	.224	.220	.640
		Deviation from Linearity	2.266	2	1.133	1.114	.333
REGR factor score 6 foranalysis 2 * ¿En qué grado estás? Por categorías	Between Groups	(Combined)	2.289	3	.763	.755	.522
		Linearity	.413	1	.413	.409	.524
		Deviation from Linearity	1.876	2	.938	.928	.399
REGR factor score 7 foranalysis 2 * ¿En qué grado estás? Por categorías	Between Groups	(Combined)	2.763	3	.921	.908	.441
		Linearity	1.089	1	1.089	1.074	.303
		Deviation from Linearity	1.674	2	.837	.825	.442
REGR factor score 8 foranalysis 2 * ¿En qué grado estás? Por categorías	Between Groups	(Combined)	3.697	3	1.232	1.247	.298
		Linearity	3.059	1	3.059	3.094	.082
		Deviation from Linearity	.639	2	.319	.323	.725

Tabla 26. Tabla de ANOVA relación factor grado académico del niño/a.

Al recapitular los resultados de los Análisis ANOVA entre los factores identificados y las variables socio-demográficas de los niños/as, no se refleja de estos que exista condicionalidad. Por tal razón, quedan nuevamente contrastadas la HP4.1, HP4.2 y HP4.3.y como consecuencia la HP4.



7.1.2.2 ANÁLISIS DE CONGLOMERADOS O ANÁLISIS CLUSTERS

El análisis Cluster es una técnica estadísticamente simple en comparación con otras técnicas multivariantes como los análisis factoriales o de regresión. Es una técnica de reducción de datos para determinar grupos significativos de unidades u objetos. El objetivo es clarificar el conjunto de objetos en un número reducido de grupos mutuamente exclusivos basados en las semejanzas entre los objetos (Martínez, 2008). Es realmente una técnica de interdependencia donde todas las variables entran en el mismo nivel, siendo la propia técnica estadística la que clasifica y agrupa. Éste análisis no tiene bases estadísticas sobre las cuales se pueden hacer inferencias para una población a partir de una muestra. Es esencialmente de carácter exploratorio y puede dar soluciones variadas. Se utiliza una serie de técnicas, fundamentalmente algoritmos, que tienen como objeto la búsqueda de grupos similares de individuos o de variables que se van agrupando en conglomerados (Pérez, C 2004).

Esta técnica multivariante, utiliza algoritmos de distancia para realizar la identificación de grupos homogéneos intra-grupo y heterogéneos entre ellos (Martínez, 2008). Existen dos procedimientos básicos para realizar un Análisis Cluster: el jerárquico y el no jerárquico. Aquellos que asignan los casos a grupos diferenciados configurados por el propio análisis sin que unos dependan de otros, se conocen como no jerárquicos. De otra parte, los que configuran grupos con estructuras arborescentes, de forma que clusters de niveles más bajos van siendo englobados en otros de niveles superiores, se denominan jerárquicos (Pérez, C. 2004).

En una primera fase realizaremos una aproximación jerárquica para determinar el número de grupos idóneo, y en la segunda fase, aplicaremos el procedimiento no jerárquico para determinar el perfil de los grupos encontrados. Finalizaremos el proceso aplicando un Análisis Discriminante que confirme si la solución encontrada predice de forma amplia y suficiente la asignación de las observaciones a cada uno de los grupos identificados.

Antes de iniciar el análisis Cluster se deben tomar tres decisiones fundamentales: cuales son las variables relevantes para el análisis, la elección de la medida de proximidad entre los individuos y la elección del criterio para agrupar.



DISTANCIAS Y SIMILITUDES

Las proximidades miden las diferencias o similitudes entre los individuos o las variables. El valor que se obtiene en una medida de distancia es mayor, mientras más alejados están los individuos o puntos entre los que se mide. Con relación a las similitudes el análisis es inverso, pues el valor es mayor en tanto más cercanos estén los elementos. La correlación de Pearson y los coeficientes de Spearman y de Kendall son índices de similitud. Un segundo mecanismo para medir la similitud es a través del método Mahalanobis (D^2). El D^2 es la distancia al cuadrado entre los centroides de dos poblaciones. Algo que es sumamente importante en este análisis es reconocer que el centroide es en el análisis multivariable lo que la media es en el análisis univariable.

ANÁLISIS PREVIOS

Según Pérez, C. (2004), las exigencias de normalidad, linealidad y homocedasticidad que eran importantes en otras técnicas, tienen poco peso en el análisis Cluster. No obstante, se debe enfocar en la representatividad de la muestra y en la multicolinealidad.

MULTICOLINEALIDAD

La multicolinealidad es la relación que existe entre más de dos variables y establece como el comportamiento de una variable puede ser explicada por el comportamiento de las demás variables en el análisis. Si una dimensión está compuesta por ocho variables y otra por dos, será un error utilizar las diez variables, pues la primera dimensión tendrá una posibilidad cuatro veces mayor de afectar la medida de similitud. Dado que cada variable se pondera de igual forma en el análisis Cluster, se sugiere equilibrar las variables o utilizar medidas como la Mahalanobis (D^2) que compensa esta relación.

7.1.2.2.1 ANÁLISIS CLUSTER JERÁRQUICO PADRES Y/O TUTORES

El análisis de cluster jerárquico ayuda al investigador a conocer cuántos clusters se pueden identificar en la muestra. En este caso, después de aplicar el algoritmo de Ward según aconseja Pérez (2004), hemos identificado tres clusters como se refleja en el dendograma presentado a continuación. El primero compuesto con el 37.3% de los casos, el segundo con



el 26.3% y el tercero con el 36.4%. Es sumamente interesante como se establecen las relaciones entre los casos hasta formar los distintos clusters. Los casos que se interrelacionan en las primeras fases demuestran mayor compatibilidad, no así los que interrelacionan en las últimas etapas.

Con el propósito de poder visualizar el dendograma de forma íntegra, lo presentaremos en la siguiente página.

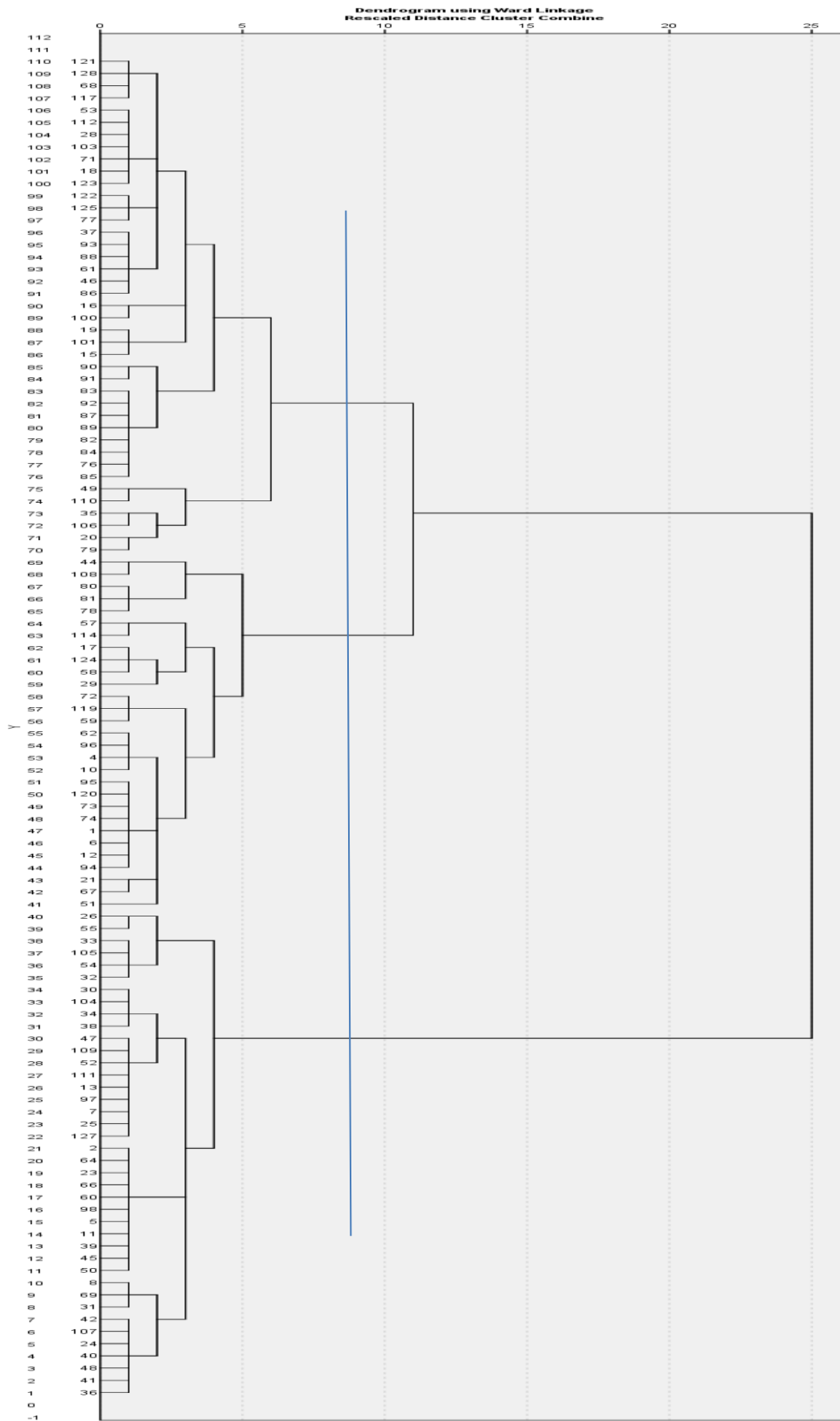


Gráfico 35. Dendrograma Análisis Jerárquico padres



7.1.2.2.2 ANÁLISIS CLUSTERS K-MEDIAS PADRES Y/O TUTORES

En primera instancia se solicitó un análisis de Cluster K-Medias, de tres clusters. En la siguiente tabla se muestra como el algoritmo de conglomeración determina cuantos casos pertenecen a cada uno de los clusters.

Cluster	1	58.000
	2	49.000
	3	5.000
Valid		110.000
Missing		17.000

El tercer conglomerado se compone de sólo cinco casos (4.5%) el cluster, una diferencia de diez veces menor comparado con el segundo cluster y de casi doce veces menor, comparado con el primer cluster. Por tal razón, entendemos que se debe realizar el análisis en función de dos conglomerado.

Ambos grupos reflejan una proporción de 37.5% en el Cluster 1 y 62.5% en el Cluster 2.

Cluster	1	42.000
	2	70.000
Válidos		112.000
Perdidos		17.000

Tabla 27. Número de casos en cada cluster

Algo fundamental para este análisis es conocer cuál o cuáles variables fueron determinantes en la formación de los conglomerados. Las variables que tienen un alto nivel de significancia contribuyen en menor medida en la formación de los clusters.



ANOVA DE CONGLOMERADOS PADRES

	F	Sig.		F	Sig.
Le permite tener buenas relaciones familiares	41.978	.000	Le gusta recibir cumplidos	44.568	.000
Le permite tener buenas relaciones familiares sociales	61.235	.000	Puede seguir instrucciones	33.089	.000
Le permite tener buenas relaciones familiares en la escuela	25.948	.000	Defiende y reclama sus derechos	.737	.393
Procura tener nuevas amistades	156.321	.000	Suele retar a la autoridad	.004	.952
Su núcleo de amistades es amplio	113.408	.000	Sabe escuchar	14.294	.000
Los demás niños quieren ser sus amigos	103.666	.000	Sabe expresar afecto	24.317	.000
Prefiere compartir con personas de su misma edad	11.410	.001	Suele disculparse cuando lo amerita	8.717	.004
Prefiere compartir con personas mayores que él	5.771	.018	Ayuda a los demás	33.547	.000
Prefiere estar solo/a	25.796	.000	Sabe comprender los sentimientos de los demás	33.773	.000
Puede iniciar una conversación	31.344	.000	Sabe expresar sus sentimientos	44.393	.000
Puede dar instrucciones	27.219	.000	Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	49.095	.000
Toma iniciativas	19.656	.000	Responde propiamente al fracaso	14.800	.000
Toma decisiones	23.885	.000	Es perfeccionista	.005	.945
Hace frente a las presiones de grupo	2.993	.087	Responde correctamente a una acusación	12.311	.001
Cuando conversa con los demás suele mirar a la persona	109.109	.000	Responde aceptablemente a las bromas	34.467	.000
Refleja conductas como: dar las gracias, presentarse, hacer un cumplidos, etc.	31.788	.000	Evita los problemas con los demás	5.609	.020
Expresa agrado cuando recibe un cumplido	58.032	.000			

Tabla 28. ANOVA de conglomerados de padres.

Tomando en consideración los centroides de cada cluster por preguntas, vemos como el Cluster 1 percibe menor capacidad o una visión más pesimista del manejo de las habilidades sociales de sus hijos, mientras el Cluster 2 percibe mayor capacidad o una visión más optimista en el manejo de dichas habilidades. Recordemos que de acuerdo al diseño del cuestionario las respuestas cercanas al uno (1), representa la clasificación más alta. La



siguiente tabla nos muestra los centroides en cada pregunta para cada cluster, mostrando claramente las diferencias que permiten diferenciar cada cluster.

CENTROIDES DE LOS CLUSTERS PADRES

	Cluster		Mediana	Desviación estándar
	1	2		
Le permite tener buenas relaciones familiares	3.48	1.94	2.4331	1.45619
Le permite tener buenas relaciones sociales	3.95	2.11	2.7364	1.55884
Le permite tener buenas relaciones en la esc.	3.69	2.37	2.8516	1.46932
Procura tener nuevas amistades	3.29	1.39	2.0698	1.23861
Su núcleo de amistades es amplio	4.12	1.97	2.8906	1.55343
Los demás niños quieren ser sus amigos	2.95	1.44	2.0930	1.16218
Prefiere compartir con personas de su misma edad	3.38	2.61	2.9098	1.31742
Prefiere compartir con personas mayores que él	2.14	2.56	2.2946	1.18851
Prefiere estar solo/a	2.45	3.89	3.4646	1.52125
Puede iniciar una conversación	1.76	1.16	1.3488	.60791
Puede dar instrucciones	2.10	1.33	1.5891	.86252
Toma iniciativas	2.05	1.31	1.5271	.81084
Toma decisiones	2.02	1.26	1.5039	.82086
Hace frente a las presiones de grupo	2.50	2.09	2.4646	1.33211
Cuando conversa con los demás suele mirar a la persona	2.88	1.23	1.7674	1.10758
Refleja conductas como: agradecer, presentarse, saludar, etc.	2.50	1.47	1.7984	1.03365
Expresa agrado cuando recibe un cumplido	2.74	1.37	1.8062	1.06857
Le gusta recibir cumplidos	2.76	1.61	1.9457	1.04066
Puede seguir instrucciones	2.57	1.44	1.8682	1.16176
Defiende y reclama sus derechos	1.40	1.54	1.4264	.75803
Suele retar a la autoridad	2.29	2.38	2.3023	1.28455
Sabe escuchar	2.45	1.60	1.8992	1.05212
Sabe expresar afecto	2.24	1.37	1.7442	.92937
Suele disculparse cuando lo amerita	2.40	1.87	2.0233	1.03430
Ayuda a los demás	2.38	1.43	1.7209	.89248
Sabe comprender los sentimientos de los demás	2.74	1.77	2.1260	1.04648
Sabe expresar sus sentimientos	2.76	1.54	2.0465	1.07428
Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	3.14	1.70	2.2560	1.41936
Responde propiamente al fracaso	3.24	2.36	2.8605	1.41280
Es perfeccionista	1.67	1.68	1.6357	1.06020
Responde correctamente a una acusación	2.50	1.91	2.2248	1.06976
Responde aceptablemente a las bromas	3.48	2.23	2.8031	1.33357
Evita los problemas con los demás	2.19	1.79	1.8992	.98302

Tabla 29. Centroides de los clusters de padres.



7.1.2.2.3 ANÁLISIS CLUSTER JERÁRQUICO DE LOS NIÑOS /AS

Hemos identificado cuatro clusters como se refleja en el dendograma presentado a continuación. Uno con el 45% de los casos, el segundo con 29%, el tercero con 10% y finalmente el cuarto con el 16%. Los casos que se interrelacionan en las primeras fases demuestran mayor compatibilidad, no así los que interrelacionan en las últimas etapas.

Con el propósito de poder visualizar el dendograma de forma íntegra lo presentaremos en la siguiente página.



DENDOGRAMA DEL ANÁLISIS JERÁRQUICO NIÑOS/AS

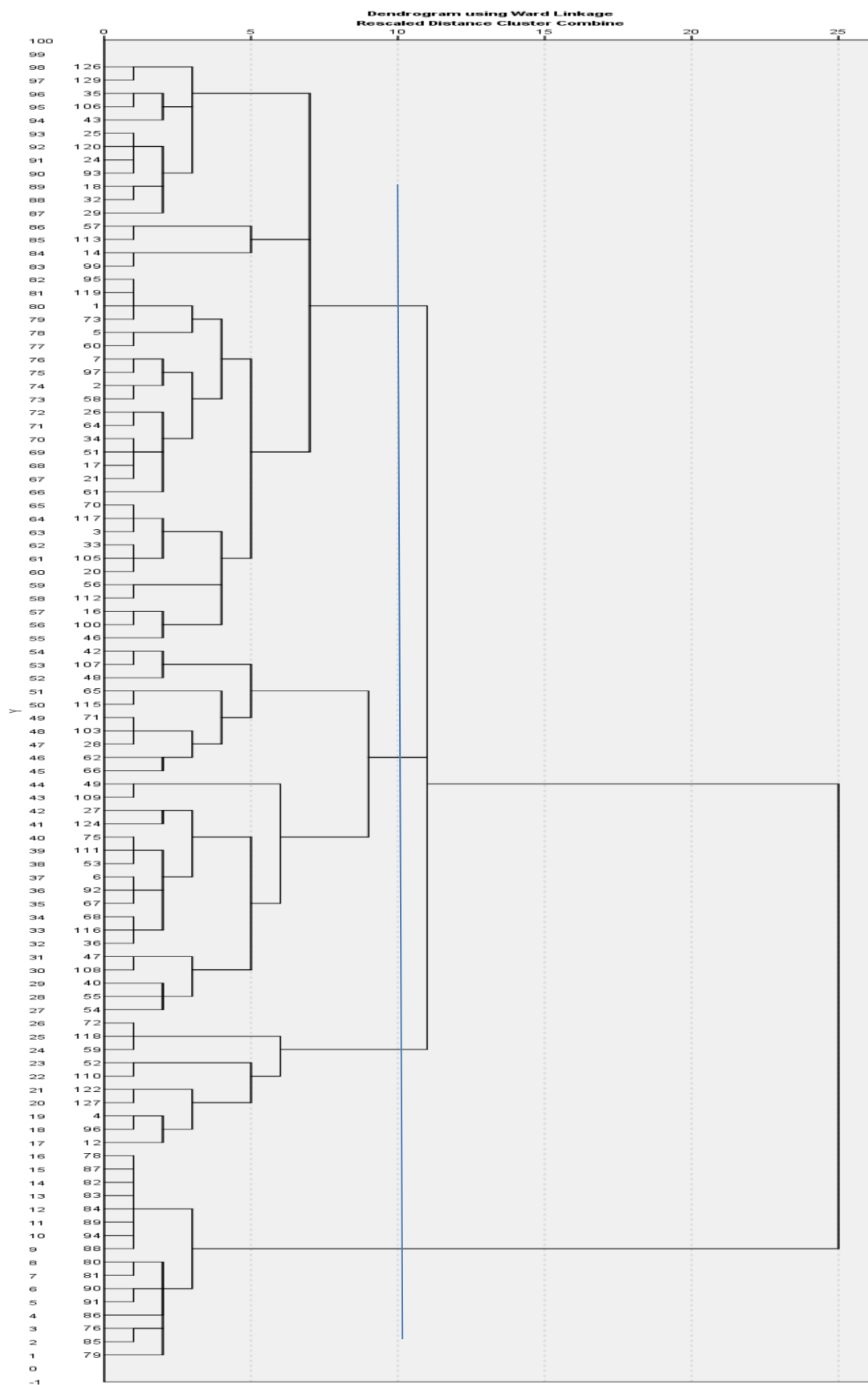


Gráfico 36. Dendograma del análisis Jerárquico Niños/as



7.1.2.2.4 ANÁLISIS CLUSTERS K-MEDIAS PARA NIÑOS/AS

Se solicitó un análisis de Cluster K-Medias, de tres conglomerados. En la siguiente tabla se muestra como el algoritmo de conglomeración determina cuantos casos pertenecen a cada uno de los conglomerados. Los conglomerados reflejan una proporción de 52% en el Conglomerado 1, 23% en el Conglomerado 2 y 24% en el Conglomerado 3. Al realizar el análisis con cuatro conglomerado se generaron dos de ellos con un número muy pequeño de casos.

Number of Cases in each Cluster	
Cluster	51.000
Cluster	23.000
Cluster	24.000
Valid	98.000
Missing	31.000

Tabla 30. Número de casos en cada cluster

El Análisis ANOVA de la *Prueba f*, identificó seis (6) items, que contribuyeron de manera no significativa en la formación de los conglomerados. Estos son:

- prefiero estar con personas mayores que yo
- se tomar decisiones
- me dejo llevar por las presiones de grupo
- tengo miedo al fracaso
- se siente mal cuando lo acusan
- evito problemas

El análisis ANOVA mostrado en la siguiente tabla, refleja los resultados de prueba F con un excelente nivel de significancia, lo que indica la propiedad de la prueba.



ANOVA

	Cluster		Error		F	Sig.
	Mean Square	Df	Mean Square	Df		
Mantengo buenas relaciones con mis familiares	8.981	2	.462	95	19.443	.000
Mantengo buenas relaciones con los demás	6.652	2	.608	95	10.942	.000
Mantengo buenas relaciones en la escuela	8.856	2	.444	95	19.932	.000
Es importante tener nuevos amigos	22.949	2	.624	95	36.767	.000
Tengo muchas amistades	31.700	2	.730	95	43.428	.000
Los demás niños quieren ser mis amigos	8.379	2	.838	95	9.994	.000
Me gusta estar con niños de mi misma edad	9.108	2	.882	95	10.327	.000
Prefiero estar con personas mayores que yo	2.130	2	.973	95	2.189	.118
Prefiero estar solo	12.263	2	1.442	95	8.506	.000
Normalmente soy yo quien inicia las conversaciones con los demás	13.115	2	.973	95	13.473	.000
Se como dar instrucciones	11.093	2	1.503	95	7.380	.001
Es normal que tome la iniciativa	12.557	2	.895	95	14.031	.000
Se cuando tomar decisiones	1.723	2	1.180	95	1.460	.237
Me dejo llevar por las presiones de grupo	2.873	2	1.295	95	2.218	.114
Cuando converso con alguien mantengo contacto visual	9.307	2	.775	95	12.014	.000
Al llegar a un lugar debo ser yo quien salude	38.037	2	.833	95	45.673	.000
Me sonrío cuando me hacen un cumplido o halago	10.063	2	1.331	95	7.563	.001
Me gusta recibir cumplidos o halagos	22.836	2	1.383	95	16.506	.000
Acepto recibir órdenes o instrucciones	20.334	2	1.007	95	20.192	.000
Defiendo y reclamo mis derechos	7.129	2	.820	95	8.697	.000
Es normal que rete la autoridad	31.435	2	1.087	95	28.923	.000
						.001
Me gusta escuchar a los demás	6.306	2	.826	95	7.632	



	Clusters		Error		F	Sig.
	Mean Square	Df	Mean Square	Df		
Hago cumplidos o halagos a los demás	14.644	2	1.233	95	11.873	.000
Es normal disculparme con los demás	16.897	2	1.071	95	15.776	.000
Procuro ayudar y cooperar con los demás	15.141	2	.959	95	15.796	.000
Entiendo los sentimientos de los demás	13.675	2	.933	95	14.655	.000
Sé cómo expresar mis sentimientos	21.068	2	.740	95	28.481	.000
Procuro pedir ayuda o favores	18.186	2	1.128	95	16.119	.000
Tengo miedo al fracaso	1.440	2	1.647	95	.874	.420
Me exijo demasiado	9.328	2	1.346	95	6.932	.002
Me siento mal cuando me acusan	.268	2	1.246	95	.215	.807
Respondo aceptablemente a las bromas	9.535	2	1.236	95	7.713	.001
Evito los problemas	2.102	2	1.134	95	1.853	.162

Tabla 31. ANOVA de conglomerados de niños/as.

Tomando en consideración los centroides de cada cluster por preguntas, vemos como los niños/as en el Cluster 1 percibe mejor capacidad o una visión más optimista de su manejo de las habilidades sociales, el cluster 2 refleja centroides cercanos a los valores de la media muestral, mientras el Cluster 3 está compuesto de los que perciben menor capacidad o una visión más pesimista en el manejo de dichas habilidades. Recordemos que en la mayoría de las preguntas el uno (1), representa la clasificación más alta. La siguiente tabla nos muestra los centroides en cada pregunta para cada cluster, mostrando claramente las diferencias que permiten diferenciar cada uno de ellos. Para facilitar el proceso de análisis se añadió la media de cada ítem, lo que permite ver como cada cluster está por encima o por debajo de la media.



CENTROIDES DE LOS CONGLOMERADOS
SE AÑADE PARA EL ANÁLISIS LA MEDIA Y DESV. TÍPICA

	Cluster			Media	Std. Deviation
	1	2	3		
Mantengo buenas relaciones con mis familiares	1.33	1.35	2.33	1.5271	.74033
Mantengo buenas relaciones con los demás	1.53	1.65	2.42	1.7054	.84227
Mantengo buenas relaciones en la escuela	1.57	1.52	2.54	1.7287	.79797
Es importante tener nuevos amigos	1.16	1.65	2.83	1.7054	1.05625
Tengo muchas amistades	1.65	1.48	3.46	2.1395	1.25464
Los demás niños quieren ser mis amigos	2.20	2.57	3.21	2.4531	1.03376
Me gusta estar con niños de mi misma edad	2.33	1.91	3.13	2.3798	1.09825
Prefiero estar con personas mayores que yo	3.00	2.74	2.50	2.7519	1.01574
Prefiero estar solo	3.78	4.09	2.75	3.7200	1.29266
Soy yo quien inicia las conversaciones con los demás	2.35	3.30	3.46	2.7519	1.15941
Sé como dar instrucciones	2.55	3.65	3.29	2.9767	1.33150
Es normal que tome la iniciativa	2.08	3.00	3.17	2.4844	1.03471
Sé cuando tomar decisions	2.27	2.00	2.54	2.2344	1.06101
Me dejo llevar por las presiones de grupo	3.55	4.13	3.58	3.6693	1.18894
Cuando converso con alguien mantengo contacto visual	1.98	2.43	3.04	2.2812	1.03435
Al llegar a un lugar debo ser yo quien salude	1.47	3.22	3.25	2.1875	1.18222
Me sonrío cuando me hacen un cumplido o halago	1.84	1.91	2.92	2.0000	1.17050
Me gusta recibir cumplidos o halagos	1.71	2.35	3.38	2.1318	1.29530
Acepto recibir órdenes o instrucciones	2.04	2.22	3.58	2.3280	1.21666
Defiendo y reclamo mis derechos	1.45	2.22	1.17	1.5600	.91051
Es normal que rete la autoridad	3.55	4.00	1.88	3.2422	1.35592
Me gusta escuchar a los demás	2.14	1.91	2.88	2.1875	.97002
Hago cumplidos o halagos a los demás	2.08	2.57	3.42	2.5000	1.22314
Es normal disculparme con los demás	2.10	1.78	3.33	2.1953	1.12983
Procuro ayudar y cooperar con los demás	1.55	2.61	2.71	2.0079	1.13036
Entiendo los sentimientos de los demás	1.80	2.57	3.04	2.2326	1.10758
Sé cómo expresar mis sentimientos	1.86	2.87	3.38	2.3984	1.08924
Procuro pedir ayuda o favores	2.18	2.74	3.67	2.6279	1.19288
Tengo miedo al fracas	2.65	3.04	2.92	2.6694	1.28608
Me exijo demasiado	2.47	3.17	1.92	2.4884	1.23184
Me siento mal cuando me acusan	1.96	2.09	2.13	2.0703	1.15822
Respondo aceptablemente a las bromas	2.29	2.65	3.38	2.7460	1.23247
Evito los problemas	1.90	1.78	2.33	1.9685	1.09788

TABLA 32. Centroides de los conglomerados.



7.1.2.3 ANÁLISIS DISCRIMINANTE: VALIDACIÓN DE LOS CLUSTERS

El análisis discriminante es una técnica que permite clasificar o asignar nuevos individuos dentro de grupos previamente reconocidos o definidos (Pérez, C. 2004). Éste análisis pretende explicar la pertenencia de cada individuo, además de predecir a qué grupo pertenecerá un nuevo caso, en función de sus características. El análisis discriminante es útil en las situaciones en que la muestra total puede dividirse en grupos o clases conocidas de antemano. Por ejemplo puede utilizarse para distinguir entre diversos síndromes psiquiátricos a partir de las puntuaciones en diversas escalas de un cuestionario de diagnósticos (Martinez, 2008). Existen básicamente dos enfoques de este análisis: uno que emplea un cálculo similar a las ecuaciones de regresión lineal múltiple y otro que se basa en la correlación canónica y el método de componentes principales. Según Pérez, C. (2004), los centros de gravedad o centroides son las estadísticas básicas que resumen la información sobre los grupos y cada grupo tiene un punto de corte a partir del centroide que se utiliza como criterio para clasificar a los individuos.

7.1.2.3.1 ANÁLISIS DISCRIMINANTE PARA DOS GRUPOS PARA PADRES

La siguiente tabla muestra a través del coeficiente Lambda de Wilks, la pertinencia del análisis discriminante. Este dato se puede corroborar a través del nivel de significancia registrado por las variables consideradas. El coeficiente F a través del nivel de significancia, demuestra cuales de las variables tomadas de forma individual, reflejan capacidad de predicción. En nuestro caso identificaremos con el color gris, aquellas variables que no reflejan capacidad de predicción.



PRUEBA DE IGUALDAD DE MEDIA DE GRUPO

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Le permite tener buenas relaciones familiares	.417	144.016	1	103	.000
Le permite tener buenas relaciones sociales	.285	258.814	1	103	.000
Le permite tener buenas relaciones en la escuela	.459	121.372	1	103	.000
Procura tener nuevas amistades	.645	56.569	1	103	.000
Su núcleo de amistades es amplio	.690	46.232	1	103	.000
Los demás niños quieren ser sus amigos	.668	51.264	1	103	.000
Prefiere compartir con personas de su misma edad	.931	7.676	1	103	.007
Prefiere compartir con personas mayores que él	.841	19.413	1	103	.000
Prefiere estar solo/a	.822	22.302	1	103	.000
Puede iniciar una conversación	.877	14.459	1	103	.000
Puede dar instrucciones	.967	3.492	1	103	.064
Toma iniciativas	.952	5.182	1	103	.025
Toma decisiones	.915	9.629	1	103	.002
Hace frente a las presiones de grupo	.972	2.918	1	103	.091
Cuando conversa con los demás suele mirar a la persona	.740	36.217	1	103	.000
Refleja conductas como: agradecer, presentarse, saludar, etc.	.946	5.866	1	103	.017
Expresa agrado cuando recibe un cumplido	.829	21.241	1	103	.000
Le gusta recibir cumplidos	.837	20.046	1	103	.000
Puede seguir instrucciones	.886	13.314	1	103	.000
Defiende y reclama sus derechos	.899	11.600	1	103	.001
Suele retar a la autoridad	.933	7.384	1	103	.008
Sabe escuchar	.986	1.459	1	103	.230
Sabe expresar afecto	.806	24.756	1	103	.000
Suele disculparse cuando lo amerita	.984	1.643	1	103	.203
Ayuda a los demás	.810	24.146	1	103	.000
Sabe comprender los sentimientos de los demás	.935	7.214	1	103	.008
Sabe expresar sus sentimientos	.717	40.595	1	103	.000
Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	.811	23.985	1	103	.000
Responde propiamente al fracaso	.765	31.554	1	103	.000
Es perfeccionista	.943	6.233	1	103	.014
Responde correctamente a una acusación	.969	3.250	1	103	.074
Responde aceptablemente a las bromas	.717	40.709	1	103	.000
Evita los problemas con los demás	.841	19.435	1	103	.000

Tabla 33. Prueba de igualdad de medias de grupo.



En el proceso de clasificación de los datos se puede apreciar que el 100% de los casos fueron correctamente clasificados. Lo que esto implica es que de considerar otro padre que comparta básicamente las mismas características a los padres que pertenecen a cada uno de los cluster, podríamos predecir en un 100% que su comportamiento será similar a los padres que forman cada cluster.

RESULTADOS DE CLASIFICACIÓN

Cluster Number of Case		Predicted Group Membership		Total
		1	2	
Original	Count	1	2	
		57	0	57
		0	48	48
	Ungrouped cases	4	1	5
	%	1	2	
		100.0	.0	100.0
	2	.0	100.0	100.0
	Ungrouped cases	80.0	20.0	100.0

a. 100.0% of original grouped cases correctly classified.

Tabla 34. Resultados de clasificación.

Como se trata de un análisis discriminante de dos grupos, se forma sólo una función predictiva. El eigenvalor asociado con la primera función es de 12.608 y explica el 100% de la varianza. Aunque el valor absoluto de los eigenvalores es relativo mientras mayor sea, mejor es la función de predicción. La correlación canónica de la función es de .963, lo que implica que el 92.74% de la varianza de la variable dependiente es explicada por el modelo. Los eigenvalores en caso de que hubiese más de una función, son presentados de forma descendente hasta que expliquen el 100% de la variabilidad.

EIGENVALORES

Function	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation
1	12.608 ^a	100.0	100.0	.963

a. First 1 canonical discriminant functions were used in the analysis.

Tabla 35. EIGENVALORES



No es lógico interpretar el análisis discriminante si el nivel de significancia no es estadísticamente aceptable. El nivel de significancia del Coeficiente Lambda de Wilks, se estima basado en una transformación de la estadística de Chi-cuadrado. Como se muestra en la siguiente tabla, la función discriminante de acuerdo al coeficiente es significativa, lo que nos permite llegar a una conclusión a través del análisis discriminante.

COEFICIENTE WILKS DE LAMBDA

Test of Function(s)	Wilks' Lambda	Chi-square	Df	Sig.
1	.073	225.822	33	.000

Tabla 36. Coeficiente Wilks de Lambda.

La ubicación de los centroides de cada grupo nos permite ver cuán diferentes son entre sí. Mientras mayor sea la diferencia entre éstos, mayor es la diferencia entre los grupos y mayor es la capacidad de la función discriminante para la ubicación de nuevos casos. Como se puede apreciar en la siguiente tabla los centroides son claramente diferentes, sobre todo por la ubicación que viene determinada por el signo.

UBICACIÓN DE LOS CENTROIDES

Cluster Number of Case	Function	
	1	
1	3.227	
2	-3.832	

Unstandardized canonical discriminant functions evaluated at group means

Tabla 37. Ubicación de los centroides.

Lamentablemente el mapa de territorialidad no es posible dado que el análisis discriminante se logró con una sola función. Lo mismo sucede con el gráfico de funciones discriminantes canónicas.

En conclusión, todas las pruebas de validación certificaron como propio el análisis discriminante. Claramente queda demostrada la existencia de dos clusters que se diferencian entre sí y que se comportan de forma distinta ante las distintas variables.



7.1.3.2.2 ANÁLISIS DISCRIMINANTE PARA DOS GRUPOS PARA NIÑOS/AS

La siguiente tabla muestra a través del coeficiente Lambda de Wilks, la pertinencia del análisis discriminante. Este dato se puede corroborar a través del nivel de significancia registrado por las variables consideradas. El coeficiente F a través del nivel de significancia, demuestra cuales de las variables tomadas de forma individual reflejan capacidad de predicción. En nuestro caso identificaremos con el color gris, aquellas variables que no reflejan capacidad de predicción.

	Wilks' Lambda	F	df1	df2	Sig.
Mantengo buenas relaciones con mis familiares	.710	19.443	2	95	.000
Mantengo buenas relaciones con los demás	.813	10.942	2	95	.000
Mantengo buenas relaciones en la escuela	.704	19.932	2	95	.000
Es importante tener nuevos amigos	.564	36.767	2	95	.000
Tengo muchas amistades	.522	43.428	2	95	.000
Los demás niños quieren ser mis amigos	.826	9.994	2	95	.000
Me gusta estar con niños de mi misma edad	.821	10.327	2	95	.000
Prefiero estar con personas mayores que yo	.956	2.189	2	95	.118
Prefiero estar solo	.848	8.506	2	95	.000
Normalmente soy yo quien inicia las conversaciones con los demás	.779	13.473	2	95	.000
Sé como dar instrucciones	.866	7.380	2	95	.001
Es normal que tome la iniciativa	.772	14.031	2	95	.000
Sé cuando tomar decisiones	.970	1.460	2	95	.237
Me dejo llevar por las presiones de grupo	.955	2.218	2	95	.114
Cuando converso con alguien mantengo contacto visual	.798	12.014	2	95	.000
Al llegar a un lugar debo ser yo quien salude	.510	45.673	2	95	.000
Me sonrío cuando me hacen un cumplido o halago	.863	7.563	2	95	.001
Me gusta recibir cumplidos o halagos	.742	16.506	2	95	.000
Acepto recibir órdenes o instrucciones	.702	20.192	2	95	.000
Defiendo y reclamo mis derechos	.845	8.697	2	95	.000
Es normal que rete la autoridad	.622	28.923	2	95	.000
Me gusta escuchar a los demás	.862	7.632	2	95	.001
Hago cumplidos o halagos a los demás	.800	11.873	2	95	.000
Es normal disculparme con los demás	.751	15.776	2	95	.000
Procuro ayudar y cooperar con los demás	.750	15.796	2	95	.000
Entiendo los sentimientos de los demás	.764	14.655	2	95	.000
Sé cómo expresar mis sentimientos	.625	28.481	2	95	.000
Procuro pedir ayuda o favores	.747	16.119	2	95	.000
Tengo miedo al fracas	.982	.874	2	95	.420
Me exijo demasiado	.873	6.932	2	95	.002
Me siento mal cuando me acusan	.995	.215	2	95	.807
Respondo aceptablemente a las bromas	.860	7.713	2	95	.001
Evito los problemas	.962	1.853	2	95	.162

Tabla 38. Prueba de igualdad de media de grupos.



En el proceso de clasificación de los datos se puede apreciar que el 99.0% de los casos fueron correctamente clasificados. Lo que esto implica es que de considerar otro niño/as que comparta básicamente las mismas características a los niños/as que pertenecen a cada uno de los cluster, podríamos predecir en un 99.0% que su comportamiento será similar a los niños/as que forman cada cluster.

RESULTADOS DE LA CLASIFICACIÓN

	Cluster Number of Case	Predicted Group Membership			Total
		1	2	3	
Original	Count 1	50	1	0	51
	2	0	23	0	23
	3	0	0	24	24
	% 1	98.0	2.0	.0	100.0
	2	.0	100.0	.0	100.0
	3	.0	.0	100.0	100.0

a. 99.0% of original grouped cases correctly classified.

Tabla 39. Resultados de la clasificación.

Como se trata de un análisis discriminante de tres grupos, se forman dos funciones predictivas. El eigenvalor asociado con la primera función es de 9.106 y explica el 72.1% de la varianza. El eigenvalor de la segunda función es 3.525 y explica el restante 27.9% de la varianza. Aunque el valor absoluto de los eigenvalores es relativo mientras mayor sea, mejor es la función de predicción. La correlación canónica de la primera función es de .949 lo que implica que el 90.06% de la varianza de la variable dependiente es explicada por el modelo. Los eigenvalores en caso de que hubiese más de una función como en este caso, son presentados de forma descendente hasta que expliquen el 100% de la variabilidad.

EIGENVALORES

Function	Eigenvalue	% of Variance	Cumulative %	Canonical Correlation
1	9.106 ^a	72.1	72.1	.949
2	3.525 ^a	27.9	100.0	.883

a. First 2 canonical discriminant functions were used in the analysis.

Tabla 40. EIGENVALORES



No es lógico interpretar el análisis discriminante si el nivel de significancia no es estadísticamente aceptable. El nivel de significancia del Coeficiente Lambda de Wilks, se estima basado en una transformación de la estadística de Chi-cuadrado. Como se muestra en la siguiente tabla, la función discriminante de acuerdo al coeficiente es significativa, lo que nos permite llegar a una conclusión a través del análisis discriminante.

COEFICIENTE WILKS DE LAMBDA

Test of Function(s)	Wilks' Lambda	Chi-square	df	Sig.
1 through 2	.022	301.998	66	.000
2	.221	119.262	32	.000

Tabla 41. Coeficiente Wilks de Lambda.

La ubicación de los centroides de cada grupo nos permite ver cuán diferentes son entre sí. Mientras mayor sea la diferencia entre éstos, mayor es la diferencia entre los grupos y mayor es la capacidad de la función discriminante para la ubicación de nuevos casos. Como se puede apreciar en la siguiente tabla los centroides son claramente diferentes, sobre todo por la ubicación que viene determinada por el signo.

UBICACIÓN DE LOS CENTROIDES

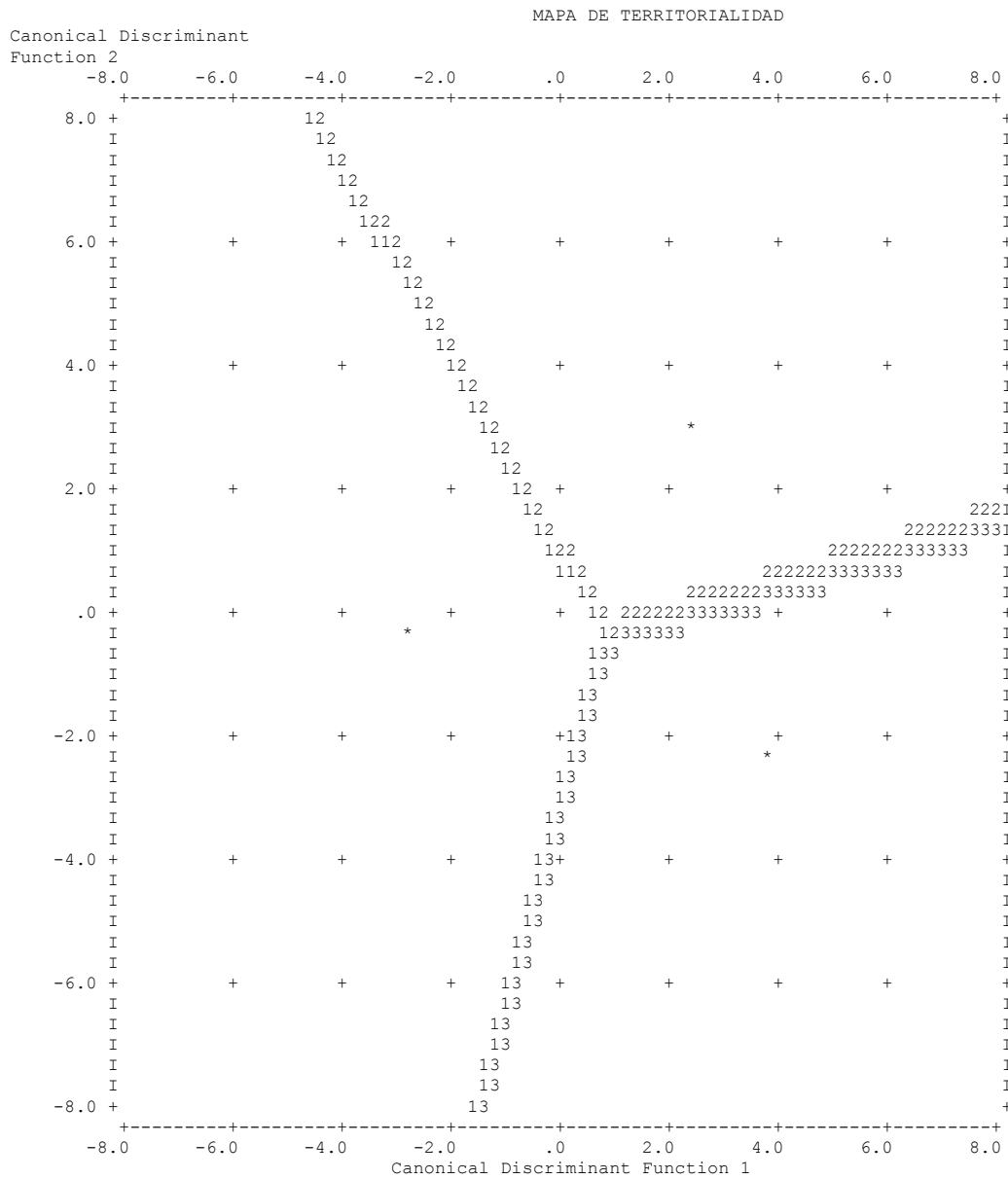
Cluster Number of Case	Function	
	1	2
1	-2.815	-.285
2	2.352	3.000
3	3.728	-2.271

Unstandardized canonical discriminant functions evaluated at group means

Tabla 42. Ubicación de los centroides.



Finalmente presentamos el mapa de territorialidad el cual nos ayuda a visualizar la ubicación de los casos respecto a sus centroides.



Symbols used in territorial map

Symbol	Group	Label
1	1	
2	2	
3	3	
*		Indicates a group centroid

Gráfico 37. Mapa de Territorialidad

En conclusión, todas las pruebas de validación certificaron como propio el análisis discriminante. En el caso de los padres y/o tutores, claramente queda demostrada la



existencia de dos clusters que se diferencian entre sí y que se comportan de forma distinta ante las distintas variables. Por su parte en el caso de los niños/as queda evidenciada la existencia de tres clusters.

7.2 CONTRASTE HIPÓTESIS

7.2.1 CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS UNO (HP1)

Recordemos el planteamiento de la HP1:

Hipótesis Uno (HP1):

Existen diferencias significativas en términos de la percepción del manejo de las habilidades sociales, entre padres e hijos.

7.2.2.1 CONTRASTACIÓN DE LA HP1 A TRAVÉS DEL ANÁLISIS PRUEBA T

Se realizó la contrastación de la HP1 de la Prueba t de Análisis de Igualdad de Medias. De acuerdo a Pardo y San Martín (2010), si el nivel de significancia es mayor a .05, se infiere que no existe evidencia de que las medias entre las poblaciones son diferentes. En nuestro caso, sólo en el 30% de los ítems se puede inferir que no existen diferencias de percepción entre los padres e hijos. De otra parte en el 70% de los ítems el nivel de significancia de la Prueba t refleja resultados menores a .05, lo que nos permite inferir que sí existen diferencias en la forma en que los padres e hijos evalúan el manejo de las destrezas sociales. Los ítems donde se reflejaron diferencias estadísticamente significativas entre padres e hijos están diferenciados por color.



PRUEBA T ENTRE PREMISA Y CLASIFICACIÓN COMO PADRE O NIÑO	T	Nivel de Significancia
Las habilidades sociales le permiten tener buenas las relaciones familiares	13.249	.000
Las habilidades sociales le permiten tener buenas relaciones sociales	9.551	.000
Las habilidades sociales le permiten tener buenas relaciones en la escuela	9.612	.000
Procura tener nuevas amistades	2.432	.016
Su núcleo de amistades es amplio	.3990	.000
Los demás niños quieren ser sus amigos	-2.974	.003
Prefiere compartir con personas de su misma edad	3.221	.001
Prefiere compartir con personas mayores que él	-2.990	.003
Prefiere estar solo/a	-1.605	.110
Puede iniciar una conversación	-11.23	.000
Puede dar instrucciones	-10.11	.000
Toma iniciativas	-8.007	.000
Toma decisiones	-5.837	.000
Hace frente a las presiones de grupo	-7.185	.000
Cuando conversa con los demás suele mirar a la persona	-3.726	.000
Refleja conductas como: dar las gracias, presentarse, hacer un cumplido, saludar, etc.	-2.755	.006
Expresa agrado cuando recibe un cumplido	-1.643	.102
Le gusta recibir cumplidos	-.984	.326
Puede seguir instrucciones	-3.052	.003
Defiende y reclama sus derechos	-1.338	.182
Suele retar a la autoridad	-5.039	.000
Sabe escuchar	-2.082	.038
Sabe expresar afecto	-5.391	.000
Suele disculparse cuando lo amerita	-1.420	.157
Ayuda a los demás	-2.512	.013
Sabe comprender los sentimientos de los demás	-.483	.630
Sabe expresar sus sentimientos	-2.889	.004
Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	-2.513	.013
Responde propiamente al fracaso	.841	.401
Es perfeccionista	-5.923	.000
Responde correctamente a una acusación	1.000	.318
Responde aceptablemente a las bromas	.187	.852
Evita los problemas con los demás	-.592	.554

Tabla 43. Prueba T entre premisa y clasificación como padre o niño.

Los ítems que no reflejaron diferencias entre la evaluación hecha por los padres o por los niños son:

- prefiere estar sólo
- expresa agrado cuando recibe un cumplido
- le gusta recibir cumplidos
- defiende y reclama sus derechos
- se disculpa cuando lo amerita
- comprende los sentimientos de los demás
- responde propiamente al fracaso
- responde aceptablemente a las bromas
- evita los problemas



Basándonos en el criterio de mayoría absoluta, podemos asegurar que la HP1 quedó contrastada y podemos establecer que existen diferencias estadísticamente significativas en términos de cómo los padres y los niños evalúan cada uno de los ítems.

7.2.2 CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS DOS (HP2)

Recordemos el planteamiento de la segunda hipótesis:

Hipótesis Dos (HP2):

La percepción del manejo correcto de las habilidades sociales es más favorable desde el punto de vista de los padres, que desde el punto de vista de los niños.

Con la finalidad de lograr la contrastación de la Hipótesis 2, se realizó un análisis de contraste de medias utilizando la Prueba t. Esta prueba permite establecer si existen diferencias en las valoraciones que realizan, en nuestro caso personas con diferentes características. En este caso el contraste de medias está en función de la percepción que tienen los padres sobre las premisas que miden las habilidades sociales de sus hijos, en contraposición a la percepción que tienen los niños sobre las mismas premisas.

La escala tanto en el cuestionario de los padres como en el de los niños, reflejaba un mejor dominio de las habilidades sociales en la medida que la media se acerca a uno (1). Como se refleja en la siguiente tabla, en la mayoría de los casos (que estarán identificados con el color gris) la percepción de dominio correcto de los padres, es mejor que la de los niños. Basándonos en la siguiente tabla de contraste de medias, vemos como en veinticuatro (24) de las treintatres (33) premisas evaluadas, la percepción de los padres tomando en consideración valores absolutos, es mejor a la percepción reflejada por los niños. Esto en términos porcentuales implica que en el 73% de los casos, esa percepción de valorización es mejor por parte de los padres. Basándonos en estos resultados podemos establecer que los niños son más críticos consigo mismos con relación a como perciben el manejo de sus destrezas sociales y que en efecto la valorización de las destrezas sociales de los niños es mejor desde la perspectiva de los padres. De esta manera, podemos establecer que por



diferencias numéricas absolutas queda tentativamente contrastada nuestra segunda hipótesis (HP2), a la espera de la verificación mediante contraste de medias.

ESTADÍSTICA POR GRUPOS CONTRASTE DE MEDIAS (PADRES Y NIÑOS)

Premisa	Padre /Niño	N	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media
Le permite tener buenas relaciones familiares	Padre	127	2.4331	1.45619	.12922
	Niño	129	1.5271	.74033	.06518
Le permite tener buenas relaciones sociales	Padre	129	2.7364	1.55884	.13725
	Niño	129	1.7054	.84227	.07416
Le permite tener buenas relaciones en la escuela	Padre	128	2.8516	1.46932	.12987
	Niño	129	1.7287	.79797	.07026
Procura tener nuevas amistades	Padre	129	2.0698	1.23861	.10905
	Niño	129	1.7054	1.05625	.09300
Su núcleo de amistades es amplio	Padre	128	2.8906	1.55343	.13730
	Niño	129	2.1395	1.25464	.11047
Los demás niños quieren ser sus amigos	Padre	129	2.0930	1.16218	.10232
	Niño	128	2.4531	1.03376	.09137
Prefiere compartir con personas de su misma edad	Padre	122	2.9098	1.31742	.11927
	Niño	129	2.3798	1.09825	.09670
Prefiere compartir con personas mayores que él	Padre	129	2.2946	1.18851	.10464
	Niño	129	2.7519	1.01574	.08943
Prefiere estar solo/a	Padre	127	3.4646	1.52125	.13499
	Niño	125	3.7200	1.29266	.11562
Puede iniciar una conversación	Padre	129	1.3488	.60791	.05352
	Niño	129	2.7519	1.15941	.10208
Puede dar instrucciones	Padre	129	1.5891	.86252	.07594
	Niño	129	2.9767	1.33150	.11723
Toma iniciativas	Padre	129	1.5271	.81084	.07139
	Niño	128	2.4844	1.03471	.09146
Toma decisiones	Padre	129	1.5039	.82086	.07227
	Niño	128	2.2344	1.06101	.09378

Tabla 44. Estadísticas por grupos contraste de media (padres y niños).



ESTADÍSTICA POR GRUPOS CONTRASTE DE MEDIAS (PADRES Y NIÑOS) CONTINUACIÓN 2

PREMISA	PADRE/NIÑO	N	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media
Hace frente a las presiones de grupo	Padre	127	2.4646	1.33211	.11821
	Niño	127	3.6693	1.18894	.10550
Cuando conversa suele mirar a la persona	Padre	129	1.7674	1.10758	.09752
	Niño	128	2.2813	1.03435	.09142
Refleja conductas como: dar las gracias, presentarse, hacer un cumplido, saludar	Padre	129	1.7984	1.03365	.09101
	Niño	128	2.1875	1.18222	.10449
Expresa agrado cuando recibe un cumplido	Padre	129	1.8062	1.06857	.09408
	Niño	128	2.0000	1.17050	.10346
Le gusta recibir cumplidos	Padre	129	1.9457	1.04066	.09162
	Niño	129	2.1318	1.29530	.11405
Puede seguir instrucciones	Padre	129	1.8682	1.16176	.10229
	Niño	25	2.3280	1.21666	.10882
Defiende y reclama sus derechos	Padre	129	1.4264	.75803	.06674
	Niño	125	1.5600	.91051	.08144
Suele retar a la autoridad	Padre	129	2.3023	1.28455	.11310
	Niño	128	3.2422	1.35592	.11985
Sabe escuchar	Padre	129	1.8992	1.05212	.09263
	Niño	128	2.1875	.97002	.08574

**Tabla 44.2 Estadística por grupos contraste de media
(Padres y Niños)
Continuación 2**



ESTADÍSTICA POR GRUPOS CONTRASTE DE MEDIAS (PADRES Y NIÑOS) CONTINUACIÓN 3

PREMISA	PADRE/NIÑO	N	Media	Desviación estándar	Error estandar
Sabe expresar afecto	Padre	129	1.7442	.92937	.08183
	Niño	128	2.5000	1.22314	.10811
Suele disculparse cuando lo amerita	Padre	129	2.0233	1.03430	.09106
	Niño	128	2.1953	1.12983	.09986
Ayuda a los demás	Padre	129	1.7209	.89248	.07858
	Niño	127	2.0079	1.13036	.10030
Sabe comprender los sentimientos de los demás	Padre	127	2.1260	1.04648	.09286
	Niño	129	2.2326	1.10758	.09752
Sabe expresar sus sentimientos	Padre	129	2.0465	1.07428	.09458
	Niño	128	2.3984	1.08924	.09628
Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	Padre	125	2.2560	1.41936	.12695
	Niño	129	2.6279	1.19288	.10503
Responde propiamente al fracas	Padre	129	2.8605	1.41280	.12439
	Niño	124	2.6694	1.28608	.11549
Es perfeccionista	Padre	129	1.6357	1.06020	.09335
	Niño	129	2.4884	1.23184	.10846
Responde correctamente a una acusación	Padre	129	2.2248	1.06976	.09419
	Niño	128	2.0703	1.15822	.10237
Responde aceptablemente a las bromas	Padre	127	2.8031	1.33357	.11833
	Niño	126	2.7460	1.23247	.10980
Evita los problemas con los demás	Padre	129	1.8992	.98302	.08655
	Niño	127	1.9685	1.09788	.09742

**Tabla 44.3 Estadística por grupos contraste de media.
(Padres y Niños)
Continuación 3**

Como no se puede sostener estadísticamente que las diferencias absolutas son definitivamente diferencias, toda vez que ambas medias podrían estar incluida dentro de la misma área del intervalo de confianza de μ , recurrimos a la Prueba t de contraste de medias, para afirmarlo definitivamente.

La siguiente tabla, que resume los resultados del nivel de significancia de la Prueba *t de student* para cada una de las premisas, nos confirma si en efecto existen diferencias entre las medias tomadas en consideración. Las variables en las cuales existe diferencias entre el valor de las medias de los padres y el de los niños, deben reflejar un nivel de significancia igual o



menor a .05. En caso de que el nivel de significancia sea mayor a .05, quiere decir que el análisis no reconoce diferencias estadísticamente significativas entre las percepciones de los padres y las percepciones de los niños. Las variables que no reflejan diferencias (identificadas con el color gris) fueron:

- Prefiere estar solo
- Expresa agrado cuando recibe un cumplido
- Le gusta recibir cumplidos
- Defiende y reclama sus derechos
- Suele disculparse cuando lo amerita
- Sabe comprender los sentimientos de los demás
- Responde propiamente al fracaso
- Responde correctamente a una acusación
- Responde aceptablemente a las bromas
- Evita problemas con los demás

Como vemos en la siguiente tabla en veintitrés (23) de las treintatré (33) premisas evaluadas la valorización de los padres es diferente a la reflejada por los niños. Esto implica que en el 70% de los casos esa percepción de valorización entre padres e hijos es diferente.



PRUEBA T PARA CONTRASTE DE MEDIAS

PREMISAS CONTRASTADAS ENTRE PADRES E HIJOS	Prueba Levene igualdad de Varianzas		Prueba t para igualdad de medias		
	F	Sig.	T	GI	Sig(2 colas)
Le permite tener buenas relaciones familiares	139.680	.000	6.289	254	.000
Le permite tener buenas relaciones sociales	116.890	.000	6.260	186.403	.000
Le permite tener buenas relaciones en la escuela	105.492	.000	6.609	256	.000
Procura tener nuevas amistades	2.535	.113	6.609	196.868	.000
Su núcleo de amistades es amplio	15.087	.000	2.542	256	.012
Los demás niños quieren ser sus amigos	1.548	.215	2.542	249.770	.012
Prefiere compartir con personas de su misma edad	6.429	.012	4.266	255	.000
Prefiere compartir con personas mayores que él	3.840	.051	4.262	243.425	.000
Prefiere estar solo/a	9.618	.002	-2.624	255	.009
Puede iniciar una conversación	47.273	.000	-2.625	252.017	.009
Puede dar instrucciones	22.560	.000	3.469	249	.001
			3.452	235.965	.001
			-3.323	256	.001
			-3.323	249.933	.001
			-1.435	250	.152
			-1.437	244.805	.152
			-12.173	256	.000
			-12.173	193.433	.000
			-9.934	256	.000
			-9.934	219.340	.000

Tabla 45. Pruebas T para contrastes de media entre padres e hijos/as.



PRUEBA T PARA CONTRASTE DE MEDIAS (Continuación 2)

PREMISAS CONTRASTADAS ENTRE PADRES E HIJOS	Prueba Levene igualdad de Varianzas		Prueba t para igualdad de medias		
	F	Sig.	T	Gl	Sig. (2- tailed)
Toma iniciativas	8.794	.003	-8.258	255	.000
Toma decisions	9.449	.002	-8.251	240.374	.000
Hace frente a las presiones de grupo	1.204	.274	-6.176	255	.000
Cuando conversa con los demás suele mirar a la persona	.700	.404	-6.170	239.005	.000
Refleja conductas como: dar las gracias, presentarse, hacer un cumplido, saludar, etc.	4.055	.045	-7.604	252	.000
Expresa agrado cuando recibe un cumplido	.002	.969	-7.604	248.811	.000
Le gusta recibir cumplidos	8.758	.003	-3.843	255	.000
Puede seguir instrucciones	1.594	.208	-3.844	254.070	.000
Defiende y reclama sus derechos	2.997	.085	-2.809	255	.005
Suele retar a la autoridad	.485	.487	-2.808	250.013	.005
Sabe escuchar	.011	.917	-1.386	255	.167
			-1.386	252.543	.167
			-1.272	256	.205
			-1.272	244.643	.205
			-3.081	252	.002
			-3.079	250.487	.002
			-1.273	252	.204
			-1.269	241.128	.206
			-5.705	255	.000
			-5.704	254.029	.000
			-2.283	255	.023
			-2.284	253.638	.023

Tabla 45.2. Pruebas T para contrastes de media entre padres e hijos/as
(Continuación 2)



PRUEBA T PARA CONTRASTE DE MEDIAS (Continuación 3)

PREMISAS CONTRASTADAS ENTRE PADRES E HIJOS	Prueba Levene igualdad de Varianzas		Prueba t para igualdad de medias		
	F	Sig.	T	Gl	Sig. (2- colas)
Sabe expresar afecto	15.176	.000	-5.580	255	.000
			-5.574	237.012	.000
Suele disculparse cuando lo amerita	4.990	.026	-1.274	255	.204
			-1.273	252.676	.204
Ayuda a los demás	8.013	.005	-2.256	254	.025
			-2.252	239.367	.025
Sabe comprender los sentimientos de los demás	1.573	.211	-.791	254	.430
			-.791	253.573	.429
Sabe expresar sus sentimientos	.874	.351	-2.608	255	.010
			-2.608	254.881	.010
Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	8.339	.004	-2.263	252	.024
			-2.257	242.003	.025
Responde propiamente al fracas	7.266	.008	1.124	251	.262
			1.126	250.266	.261
Es perfeccionista	7.918	.005	-5.959	256	.000
			-5.959	250.445	.000
Responde correctamente a una acusación	.585	.445	1.111	255	.268
			1.111	253.081	.268
Responde aceptablemente a las bromas	1.634	.202	.354	251	.724
			.354	249.749	.724
Evita los problemas con los demás	1.023	.313	-.532	254	.595
			-.532	250.052	.595

**Tabla 45.3. Pruebas T para contrastes de media entre padres e hijos/as
(Continuación 3)**

En resumen, en la tabla de contraste de medias pudimos ver como la percepción de los padres sobre las destrezas sociales de sus hijos es mejor, en términos absolutos. En la segunda tabla de Prueba t, pudimos ver donde existen diferencias significativas. No obstante, ambos análisis de forma separada no nos permiten contrastar la HP2.

Así que presentamos la siguiente tabla que identifica no sólo las premisas donde los padres reflejan una mejor percepción de las destrezas sociales de sus hijos, sino que confirman mediante la Prueba t que existen diferencias de medias significativas. Los resultados demuestran por mayoría absoluta en el 52% de los casos (premisas sombreadas), que en



términos generales la percepción de valorización de las habilidades sociales de los niños por parte de sus padres, es mejor que la de los propios niños, quedando así contrastada nuestra segunda hipótesis (HP2).

CONTRASTE DE MEDIAS Y PRUEBA T

PREMISA	PADRE/ NIÑO	N	Media	Prueba t nivel de sign.
Le permite tener buenas relaciones familiares	Padre	127	2.4331	.000
	Niño	129	1.5271	.000
Le permite tener buenas relaciones sociales	Padre	129	2.7364	.000
	Niño	129	1.7054	.000
Le permite tener buenas relaciones en la escuela	Padre	128	2.8516	.000
	Niño	129	1.7287	.000
Procura tener nuevas amistades	Padre	129	2.0698	.012
	Niño	129	1.7054	.012
Su núcleo de amistades es amplio	Padre	128	2.8906	.000
	Niño	129	2.1395	.000
Los demás niños quieren ser sus amigos	Padre	129	2.0930	.009
	Niño	128	2.4531	.009
Prefiere compartir con personas de su misma edad	Padre	122	2.9098	.001
	Niño	129	2.3798	.001
Prefiere compartir con personas mayores que él	Padre	129	2.2946	.001
	Niño	129	2.7519	.001
Prefiere estar solo/a	Padre	127	3.4646	.152
	Niño	125	3.7200	.152
Puede iniciar una conversación	Padre	129	1.3488	.000
	Niño	129	2.7519	.000
Puede dar instrucciones	Padre	129	1.5891	.000
	Niño	129	2.9767	.000
Toma iniciativas	Padre	129	1.5271	.000
	Niño	128	2.4844	.000
Toma decisiones	Padre	129	1.5039	.000
	Niño	128	2.2344	.000

Tabla 46. Estadísticas por grupos contrastes de media y prueba t simultáneamente (padres y niños)



CONTRASTE DE MEDIAS Y PRUEBA T

PREMISA	PADRE/NIÑO	N	Media	Prueba t nivel de sign.
Hace frente a las presiones de grupo	Padre	127	2.4646	.000
	Niño	127	3.6693	.000
Cuando conversa suele mirar a la persona	Padre	129	1.7674	.000
	Niño	128	2.2813	.000
Refleja conductas como: dar las gracias, presentarse, hacer un cumplido, saludar	Padre	129	1.7984	.005
	Niño	128	2.1875	.005
Expresa agrado cuando recibe un cumplido	Padre	129	1.8062	.167
	Niño	128	2.0000	.167
Le gusta recibir cumplidos	Padre	129	1.9457	.205
	Niño	129	2.1318	.205
Puede seguir instrucciones	Padre	129	1.8682	.002
	Niño	125	2.3280	.002
Defiende y reclama sus derechos	Padre	129	1.4264	.204
	Niño	125	1.5600	.204
Suele retar a la autoridad	Padre	129	2.3023	.000
	Niño	128	3.2422	.000
Sabe escuchar	Padre	129	1.8992	.023
	Niño	128	2.1875	.023

Tabla 46.2 Estadísticas por grupos contrastes de media y prueba t simultáneamente (padres y niños) (continuación 2)



CONTRASTE DE MEDIAS Y PRUEBA T

PREMISA	PADRE/NIÑO	N	Media	Prueba t nivel de sign.
Sabe expresar afecto	Padre	129	1.7442	.000
	Niño	128	2.5000	.000
Suele disculparse cuando lo amerita	Padre	129	2.0233	.204
	Niño	128	2.1953	.204
Ayuda a los demás	Padre	129	1.7209	.025
	Niño	127	2.0079	.025
Sabe comprender los sentimientos de los demás	Padre	127	2.1260	.430
	Niño	129	2.2326	.429
Sabe expresar sus sentimientos	Padre	129	2.0465	.010
	Niño	128	2.3984	.010
Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	Padre	125	2.2560	.024
	Niño	129	2.6279	.025
Responde propiamente al fracaso	Padre	129	2.8605	.262
	Niño	124	2.6694	.261
Es perfeccionista	Padre	129	1.6357	.000
	Niño	129	2.4884	.000
Responde correctamente a una acusación	Padre	129	2.2248	.268
	Niño	128	2.0703	.268
Responde aceptablemente a las bromas	Padre	127	2.8031	.724
	Niño	126	2.7460	.724
Evita los problemas con los demás	Padre	129	1.8992	.595
	Niño	127	1.9685	.595

Tabla 46.3 Estadísticas por grupos contrastes de media y prueba t simultáneamente (padres y niños) (continuación 3)

7.2.3 CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS TRES (HP3)

Recordemos el planteamiento de la HP3:

Hipótesis 3 (HP3):

La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a las características socio-demográficas de éstos.

**Hipótesis 3.1 (HP3.1):**

La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a los ingresos económicos de éstos.

Hipótesis 3.2 (HP3.2):

La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a la preparación académica de éstos.

Hipótesis 3.2 (HP3.2):

La percepción que tienen las madres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a la preparación académica de éstas.

Después de un proceso de análisis se determinó que la mejor manera de contrastar la HP3 era a través del Análisis ANOVA y el estadístico F.

7.2.3.1 CONTRASTACIÓN DE LA HP3.1

Para la contrastación final de la HP3, debemos contrastar de forma individual la HP3.1, HP3.2 y la HP3.3. Una vez contrastadas estas hipótesis automáticamente queda contrastada la HP3.

En la siguiente tabla se muestra el análisis ANOVA entre la percepción de los padres sobre el manejo de las destrezas sociales de sus hijos y el ingreso familiar no reflejó diferencias significativas para el 52% de las premisas (éstas han sido sombreadas). Los niveles de ingreso fueron divididos en siete intervalos, que van desde ingresos menores a \$12,000, hasta



ingresos mayores a \$100,000 anuales. De esta forma y basándonos en mayoría absoluta establecemos que la HP3.1 queda contrastada.

ANOVA

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Le permite tener buenas relaciones familiares	Between Groups	12.270	5	2.454	1.165	.330
	Within Groups	254.911	121	2.107		
Le permite tener buenas relaciones sociales	Between Groups	28.618	6	4.770	2.060	.063
	Within Groups	282.420	122	2.315		
Le permite tener buenas relaciones en la escuela	Between Groups	25.862	6	4.310	2.100	.058
	Within Groups	248.317	121	2.052		
Procura tener nuevas amistades	Between Groups	19.548	6	3.258	2.248	.043
	Within Groups	176.824	122	1.449		
Su núcleo de amistades es amplio	Between Groups	33.456	6	5.576	2.471	.027
	Within Groups	273.013	121	2.256		
Los demás niños quieren ser sus amigos	Between Groups	26.503	6	4.417	3.681	.002
	Within Groups	146.381	122	1.200		
Prefiere compartir con personas de su misma edad	Between Groups	23.413	6	3.902	2.405	.032
	Within Groups	186.595	115	1.623		
Prefiere compartir con personas mayores que él	Between Groups	24.221	6	4.037	3.145	.007
	Within Groups	156.586	122	1.283		
Prefiere estar solo/a	Between Groups	18.908	6	3.151	1.387	.225
	Within Groups	272.683	120	2.272		
Puede iniciar una conversación	Between Groups	1.559	6	.260	.693	.656
	Within Groups	45.743	122	.375		
Puede dar instrucciones	Between Groups	4.305	6	.717	.963	.453
	Within Groups	90.920	122	.745		
Toma iniciativas	Between Groups	6.126	6	1.021	1.596	.154
	Within Groups	78.029	122	.640		
Toma decisiones	Between Groups	5.045	6	.841	1.263	.279
	Within Groups	81.203	122	.666		
Hace frente a las presiones de grupo	Between Groups	28.653	6	4.775	2.940	.010
	Within Groups	194.938	120	1.624		
Cuando conversa con los demás suele mirar a la persona	Between Groups	8.579	6	1.430	1.175	.324
	Within Groups	148.444	122	1.217		
Refleja conductas como: dar las gracias, presentarse, hacer un cumplido, saludar, etc.	Between Groups	16.083	6	2.681	2.710	.017
	Within Groups	120.676	122	.989		
Expresa agrado cuando recibe un cumplido	Between Groups	10.268	6	1.711	1.536	.172
	Within Groups	135.887	122	1.114		
Le gusta recibir cumplidos	Between Groups	10.279	6	1.713	1.628	.145



Within Groups		128.341	122	1.052		
		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Puede seguir instrucciones	Between Groups	26.165	6	4.361	3.629	.002
	Within Groups	146.595	122	1.202		
Defiende y reclama sus derechos	Between Groups	64.557	6	10.759	3.629	.002
	Within Groups	64.557	122	.529		
Suele retar a la autoridad	Between Groups	7.002	6	1.167	.697	.652
	Within Groups	204.208	122	1.674		
Sabe escuchar	Between Groups	22.759	6	3.793	3.891	.001
	Within Groups	118.930	122	.975		
Sabe expresar afecto	Between Groups	7.120	6	1.187	1.400	.220
	Within Groups	103.438	122	.848		
Suele disculparse cuando lo amerita	Between Groups	36.230	6	6.038	7.315	.000
	Within Groups	100.701	122	.825		
Ayuda a los demás	Between Groups	5.759	6	.960	1.217	.302
	Within Groups	96.194	122	.788		
Sabe comprender los sentimientos de los demás	Between Groups	16.339	6	2.723	2.686	.018
	Within Groups	121.645	120	1.014		
Sabe expresarse sus sentimientos	Between Groups	14.219	6	2.370	2.166	.051
	Within Groups	133.502	122	1.094		
Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	Between Groups	20.267	6	3.378	1.736	.118
	Within Groups	229.541	118	1.945		
Responde propiamente al fracaso	Between Groups	33.781	6	5.630	3.098	.007
	Within Groups	221.707	122	1.817		
Es perfeccionista	Between Groups	32.010	6	5.335	5.818	.000
	Within Groups	111.866	122	.917		
Responde correctamente a una acusación	Between Groups	25.885	6	4.314	4.364	.000
	Within Groups	120.595	122	.988		
Responde aceptablemente a las bromas	Between Groups	45.282	6	7.547	5.065	.000
	Within Groups	178.797	120	1.490		
Evita los problemas con los demás	Between Groups	12.581	6	2.097	2.302	.039
	Within Groups	111.109	122	.911		

TABLA 47. ANOVA



7.2.3.2 CONTRASTACIÓN DE LA HP3.2

La contrastación de la HP3.2 se realizó de igual manera a como se contrastó la HP3.1, mediante el análisis ANOVA para corroborar si existen diferencias significativas entre; como los padres evalúan las destrezas sociales de sus hijos, de acuerdo a su preparación académica. De su contrastación no podemos asegurar que no existe relación entre la preparación académica de ambos padres y la manera en que estos evalúan y analizan las habilidades sociales de sus respectivos hijos.

En el Análisis ANOVA realizado en función del nivel académico de los padres y la forma en que estos evalúan las destrezas sociales de sus hijos, se desprende que existen diferencias entre las medias de acuerdo al nivel académico alcanzado por éstos, en el 70% de los casos. Los niveles académicos fueron divididos en seis intervalos, que van desde niveles menores al grado de bachillerato (escuela superior), hasta grados doctorales o más. La siguiente tabla demuestra lo anteriormente expuesto. Las variables donde se refleja diferencias de medias, han sido sombreadas.

ANÁLISIS DE ANOVA ENTRE PREMISA Y PREPARACIÓN ACADÉMICA DEL PADRE	F	Nivel de Significancia
Las habilidades sociales le permiten tener buenas las relaciones familiares	3.434	.006
Las habilidades sociales le permiten tener buenas relaciones sociales	2.034	.078
Las habilidades sociales le permiten tener buenas relaciones en la escuela	2.851	.018
Procura tener nuevas amistades	2.504	.034
Su núcleo de amistades es amplio	3.892	.003
Los demás niños quieren ser sus amigos	2.828	.019
Prefiere compartir con personas de su misma edad	1.906	.099
Prefiere compartir con personas mayores que él	5.878	.000
Prefiere estar solo/a	1.562	.176
Puede iniciar una conversación	3.997	.002
Puede dar instrucciones	6.092	.000
Toma iniciativas	2.929	.016
Toma decisiones	3.152	.010
Hace frente a las presiones de grupo	1.286	.274
Cuando conversa con los demás suele mirar a la persona	1.983	.086
Refleja conductas como: dar las gracias, presentarse, hacer un cumplido, saludar, etc.	4.948	.000
Expresa agrado cuando recibe un cumplido	4.582	.001
Le gusta recibir cumplidos	4.627	.001
Puede seguir instrucciones	1.973	.087
Defiende y reclama sus derechos	3.785	.003
Suele retar a la autoridad	1.365	.242
Sabe escuchar	3.899	.003
Sabe expresar afecto	3.672	.004
Suele disculparse cuando lo amerita	3.280	.008
Ayuda a los demás	1.809	.116
Sabe comprender los sentimientos de los demás	4.282	.001
Sabe expresar sus sentimientos	3.226	.009
Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	4.330	.001
Responde propiamente al fracaso	3.638	.004
Es perfeccionista	4.041	.002
Responde correctamente a una acusación	1.282	.276
Responde aceptablemente a las bromas	2.740	.022
Evita los problemas con los demás	.581	.714

TABLA 48. *Ánalysis de ANOVA entre premisa y preparación académica del padre.*



De esta manera y basándonos en una mayoría absoluta como resultado del análisis ANOVA, no podemos establecer que la HP3.2 queda contrastada. No obstante, queremos recordar que sólo el 19% de los cuestionarios fue contestado exclusivamente por los padres.

7.2.3.3 CONTRASTACIÓN DE LA HP3.3

La contrastación de la HP3.3 se realizó de la misma manera que la HP3.2. De su contrastación se desprende que no existe relación entre la preparación académica de la madre y la manera en que éstas evalúan y analizan las habilidades sociales de sus respectivos hijos.

En el Análisis ANOVA realizado en función del nivel académico de las madres y la forma en que estas evalúan las destrezas sociales de sus hijos, se desprende que en el 85% de los casos, no existen diferencias entre las medias de acuerdo al nivel académico alcanzado por éstas. La siguiente tabla demuestra lo anteriormente expuesto. (Se han sombreado las premisas donde existen diferencias entre las medias.

| la preparación académica de las madres es independiente a la manera como éstas evalúan las destrezas sociales de sus hijos. Por tal razón, establecemos que la HP3.3 queda contrastada.

Inicialmente establecimos que en la medida en que las sub-hipótesis fueran contrastadas, automáticamente quedaría contrastada la HP3. La HP3 establece que forma en que los padres evalúan el manejo de las destrezas sociales de sus niños, es independiente de sus características demográficas. En la única prueba donde no podemos establecer esta condición es en la prueba de ANOVA entre la preparación académica del padre y las premisas que miden las destrezas sociales de los niños. No obstante, en dos de las tres pruebas estadísticas utilizadas para contrastar esta hipótesis no se reflejó la condicionalidad entre características demográficas de los padres y la evaluación de las premisas. Por tal razón y basándonos nuevamente en la mayoría absoluta damos por contrastada la HP3.3. Como habíamos establecido, una vez contrastada las sub-hipótesis HP3.1, la HP3.2 y la HP3.3 queda automáticamente contrastada la HP.3



7.2.4 CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS CUATRO (HP4)

Recordemos el planteamiento de la HP4:

Hipótesis 4 (HP4): La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente a las características demográficas de éstos.

Hipótesis 4.1 (HP4.1): La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente al sexo de éstos.

Hipótesis 4.2 (HP4.2): La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente a la edad de éstos.

Hipótesis 4.3 (HP4.3): La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente al grado académico que cursan.

Después de un proceso de análisis se determinó que la mejor manera de contrastar la HP4 debía ser similar a la manera en que se contrastó la HP3. Se utilizará igualmente el análisis ANOVA.

Para la contrastación de esta hipótesis se creó además una variable única, ponderando el valor de las respuestas de cada una de las 33 premisas. Esta ponderación se realizó utilizando la herramienta de transformación que provee SPSS. Una vez creada la variable única se procedió a realizar una Prueba t para cada una de las variables demográficas especificadas en las hipótesis.

Para la contrastación final de la HP4, debemos contrastar de forma individual la HP4.1, HP4.2 y la HP4.3. Una vez contrastadas estas hipótesis automáticamente queda contrastada la HP4.



7.2.4.1 CONTRASTACIÓN DE LA HP4.1

Hipótesis 4.1 (HP4.1): La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente al sexo de éstos.

Después de haber creado una variable única, ponderando el valor de las respuestas de cada una de las 33 premisas utilizando la herramienta de transformación que provee SPSS, se realizó la Prueba t para cada una de las variables demográficas especificadas en las hipótesis, entiéndase: sexo, edad, nivel académico. Los resultados respecto a la variable sexo se presentan en la siguiente tabla:

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Variableúnica Equal variances assumed	4.324	.040	1.273	96	.206	.10390
Variableúnica Equal variances not assumed			1.273	88.478	.206	.10390

Tabla 49. Prueba T para muestras independientes por sexo.

En el análisis de Prueba t realizada se refleja un nivel de significancia o Valor P de .21 (mayor a .05), lo que indica que no existe evidencia para establecer que son dos muestras distintas respecto a las percepciones sobre sus destrezas sociales entre los niños y las niñas. De esta manera damos por contrastada la HP4.1.



7.2.4.2 CONTRASTACIÓN DE LA HP4.2 MEDIANTE PRUEBA T

Hipótesis 4.2 (HP4.2): La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente a la edad de éstos.

De igual forma, tras haber creado la variable única, se realizó la Prueba t con respecto a la variable edad especificada en la hipótesis. La determinación de los dos valores de la prueba se realizó en función de la mediana de la muestra. Ésta ubica en la edad de nueve años. De esta manera, los valores son: nueve años o menos y mayor a nueve años. Los resultados respecto a la variable edad se presentan en la siguiente tabla:

PRUEBA T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES POR EDAD							
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
Variable única	Equal variances assumed	.022	.883	-.235	96	.815	-.01936
	Equal variances not assumed			-.234	93.779	.815	-.01936

Tabla 50. Prueba T para muestras independientes por edad.

En el análisis de Prueba t realizada se refleja un nivel de significancia o Valor P de .815 (mayor a .05), lo que indica que no hay evidencia para establecer que son dos muestras distintas respecto a las percepciones de los niños sobre sus destrezas sociales en función de su edad. De esta manera damos por contrastada la HP4.2.

7.2.4.3 CONTRASTACIÓN DE LA HP4.3 MEDIANTE PRUEBA T

De igual forma, tras haber creado la variable única, se realizó la Prueba t con respecto a la variable grado académico especificada en la hipótesis. De igual forma, para determinar los dos valores de la prueba se determinó la mediana de la muestra, que ubica nivel académico en quinto grado de escuela primaria. De esta manera, los valores son: quinto grado o menos y mayor a quinto grado. Los resultados respecto a la variable grado académico se presentan en la siguiente tabla:



PRUEBA T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES POR GRADO ACADÉMICO

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	
Variable única	Equal variances assumed	.001	.970	-.226	95	.821	-.01870
	Equal variances not assumed			-.226	93.140	.822	-.01870

Tabla 51. Prueba T para muestras independientes por grado académico.

En el análisis de Prueba t realizada se refleja un nivel de significancia o Valor P de .821 (mayor a .05), lo que indica que no hay evidencia para establecer que son dos muestras distintas respecto a las percepciones de los niños sobre sus destrezas sociales en función del grado académico que éstos cursan. De esta manera damos por contrastada nuevamente la HP4.3.

Inicialmente establecimos que en la medida en que las sub-hipótesis fueran contrastadas, automáticamente quedaría contrastada la HP4. Por tal razón y basándonos nuevamente en la mayoría absoluta damos por contrastada la HP4.

7.2.5 CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS 5

Hipótesis 5 (HP5):

La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a que los niños asistan a sistemas públicos o privados de enseñanza.

Como hipótesis final planteamos que el lugar donde estudian los niños/as, entiéndase sistemas públicos o privados de enseñanza no determina la manera en que los padres y/ tutores perciben las destrezas sociales de sus hijos. Para esto se realizó un análisis de ANOVA entre la variable única generada del proceso de transformación del programa SPSS.



7.2.5.1 CONTRASTACIÓN DE LA HP5 MEDIANTE ANÁLISIS ANOVA

Para la contrastación de la quinta hipótesis se realizó la *Prueba t* bajo el análisis ANOVA entre cada una de las variables y lugar donde estudia su hijo/a, según se establece en la hipótesis. Los resultados que se presentan, se realizan bajo el supuesto de que las varianzas entre las muestras son iguales.

En las premisas donde se refleja un nivel de significancia menor a .05 (Valor P), implica que estadísticamente existen diferencias de medias entre las percepciones de los padres sobre el manejo de las destrezas sociales de sus hijos en función del sistema de enseñanza al cual éstos asisten. Los resultados de la *Prueba t* para establecer igualdad de medias reflejaron que en el 73% de los casos, no existe evidencia suficiente para establecer que las medias son diferentes, en función al lugar donde estudian los niños.

En la siguiente tabla se identifican las premisas donde no existe evidencia estadística para establecer que las medias son distintas. Esto implica que en solamente en el 27% de éstas existen diferencias de medias en el manejo de las destrezas sociales de los niños de acuerdo a sistema de enseñanza al que asisten. De esta manera y por mayoría absoluta, podemos afirmar que las percepciones de los padres son independientes al lugar donde estudian sus hijos/as, quedando así contrastada la H5.



ANÁLISIS ANOVA - PRUEBA T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES

	Prueba t igualdad de medias			
	t	df	Sig. (2- colas)	Mean Difference
Mantiene buenas relaciones familiares	.707	112	.481	.20604
Mantiene buenas relaciones sociales	.564	112	.574	.17339
Mantiene buenas relaciones en la escuela	2.704	111	.008	.77169
Procura tener nuevas amistades	.564	112	.574	.13619
Su núcleo de amistades es amplio	1.992	111	.049	.61166
Los demás niños quieren ser sus amigos	1.532	112	.128	.33415
Prefiere compartir con personas de su misma edad	.890	105	.376	.24675
Prefiere compartir con personas mayores que él	-3.061	112	.003	-.70656
Prefiere estar solo/a	3.090	110	.003	.90703
Puede iniciar una conversación	1.395	112	.166	.17585
Puede dar instrucciones	-.374	112	.709	-.06669
Toma iniciativas	.055	112	.957	.00913
Toma decisiones	-1.135	112	.259	-.17901
Hace frente a las presiones de grupo	3.186	112	.002	.79537
Cuando conversa con los demás suele mirar a la persona	.084	112	.933	.01860
Refleja conductas como: dar las gracias, presentarse, saludar, etc.	-1.280	112	.203	-.27132
Expresa agrado cuando recibe un cumplido	.706	112	.481	.15479
Le gusta recibir cumplidos	1.253	112	.213	.26711
Defiende y reclama sus derechos	-.901	112	.370	-.14216
Suele retar a la autoridad	-.949	112	.345	-.24044
Sabe escuchar	.425	112	.672	.09091
Sabe expresar afecto	3.191	112	.002	.57775
Suele disculparse cuando lo amerita	.124	112	.901	.02492
Ayuda a los demás	-.363	112	.717	-.06353
Sabe comprender los sentimientos de los demás	1.589	110	.115	.33838
Sabe expresar sus sentimientos	2.579	112	.011	.54932
Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	1.193	108	.236	.35498
Responde propiamente al fracas	4.874	112	.000	1.23306
Es perfeccionista	-1.661	112	.099	-.33591
Responde correctamente a una acusación	1.816	112	.072	.35662
Responde aceptablemente a las bromas	2.075	110	.040	.55063
Evita los problemas con los demás	.186	112	.852	.03791

TABLA 52. Análisis ANOVA - Prueba T para muestras independientes.



A continuación se hace un recuento de la contrastación de las hipótesis.

NO.	PLANTEAMIENTO DE LAS HIPÓTESIS		CONTRASTACIÓN
H1	Existen diferencias significativas en términos de la percepción del manejo correcto de las habilidades sociales, entre padres e hijos.		SÍ
H2	La percepción del manejo correcto de las habilidades sociales será más favorable desde el punto de vista de los padres, que desde el punto de vista de los niños.		SÍ
H3	La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a las características socio-demográficas de éstos.		SÍ
	H3.1	La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a los ingresos de éstos.	SÍ
	H3.2	La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a la preparación académica de éstos.	NO
	H3.3	La percepción que tienen las madres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a la preparación académica de éstas.	SÍ
HB4	La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente a las características socio-demográficas de éstos.		SÍ
	H4.1	La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente al sexo de éstos.	SÍ
	H4.2	La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente a la edad de éstos.	SÍ
	H4.3	La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente al grado académico que cursan.	SÍ
HB5	La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente al hecho de que los niños asistan a sistemas públicos o privados de enseñanza.		SÍ

Tabla 53. *Tabla resumen de corroboración de las hipótesis.*



Una vez contrastadas todas las hipótesis básicas, pasamos a verificar si los objetivos fueron alcanzados. La siguiente tabla resume los objetivos determinados para esta investigación. El haber alcanzado los objetivos es subyacente a cada una de las hipótesis. Por tal razón, el haber contrastado la hipótesis nos permite concluir que el objetivo se ha alcanzado.

NO.	OBJETIVOS	SITUACIÓN
1	Analizar las valoraciones de percepción que tienen los niños, sobre el manejo de sus habilidades sociales.	ALCANZADO
2	Analizar las valoraciones de percepción que tienen los padres o tutores, sobre el manejo de las habilidades sociales de sus hijos.	ALCANZADO
3	Comprobar que existen diferencias en las valorizaciones de percepción entre padres e hijos.	ALCANZADO
4	Comprobar si las valorizaciones de percepción sobre lo que es un manejo correcto de las percepciones, son mayores en los padres que en los niños.	ALCANZADO
5	Medir el efecto que tienen las variables socio-demográficas de los niños sobre la manera en que éstos perciben el manejo de sus habilidades sociales.	ALCANZADO
6	Medir el efecto que tienen las variables socio-demográficas de los padres sobre la manera en que éstos perciben el manejo de las habilidades sociales de sus hijos.	ALCANZADO
7	Realizar una reducción y resumen de los datos, mediante el análisis factorial.	ALCANZADO
8	Establecer la existencia de grupos mutuamente exclusivos basados en las semejanzas entre los objetos, mediante el análisis de conglomerados.	ALCANZADO

Tabla 54. *Objetivos de la investigación.*



CAPÍTULO VIII: CONCLUSIONES, FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN Y LIMITACIONES



8.1 CONCLUSIONES

Las altas capacidades de los niños superdotados se ven afectadas por el manejo de las habilidades sociales de éstos. Vemos como cerebros y talentos privilegiados, chocan con una realidad y un escenario incapaz de reconocer dichas capacidades. Evidentemente, algo que no puede ser reconocido o entendido, no puede ser manejado correctamente, causando en muchas ocasiones que dichos talentos y capacidades sean desperdiciados y posiblemente repercutan en problemas de índole social. Un sinnúmero de investigaciones muestran como la capacidad intelectual de los niños superdotados no va a la par con su capacidad de manejo de las habilidades sociales, realidad que los profesionales han llamado desincronización del desarrollo. El no entender esta realidad, lleva a que algunos profesionales de la enseñanza los etiqueten como niños con problemas de comportamiento, dando rienda suelta a la falta de apoyo escolar y como consecuencia a la frustración de muchos de estos niños.

Estos niños representan una increíble reserva de potencial humano para el futuro de Puerto Rico y de igual forma, para cada uno de los respectivos países. La capacidad creativa y productiva de cada uno de ellos, se encuentra oculta dentro de sí, a la espera de ser, en primera instancia identificadas y luego desarrolladas mediante sistemas educativos individualizados o al menos manejados en subgrupos. No obstante, la escuela, los profesores y los profesionales de la educación no pueden hacerlo de forma independiente, necesitan del apoyo de los padres.

Tras una búsqueda exhaustiva, no encontramos un trabajo investigativo publicado que analice las necesidades particulares de la población de niños superdotados en Puerto Rico. Por tal razón, realizamos una investigación con la intención de aportar al reconocimiento, entendimiento y desarrollo de las habilidades sociales de esta población.

En nuestra revisión literaria sobre la superdotación encontramos varios modelos descriptivos y explicativos de la superdotación que han desarrollado algunos teóricos. Algunos de los modelos están sustentados en una estructura teórica que pretende explicar la superioridad intelectual, mientras que otros se sustentan en un tipo de capacidad y tratan de observar el desarrollo y los efectos del entrenamiento a lo largo del progreso escolar, social y familiar del niño superdotado.



Algunos de estos modelos son el de Marland (1972) o el de Renzulli (1978), que destacan la superioridad intelectual, creativa y motivacional. Podemos mencionar otros modelos que ayudan a entender bien la complejidad cognitiva del superdotado: por ejemplo, el de Sternberg (1985), que establece que los superdotados son personas que procesan la información de manera rápida y utilizan esas habilidades de *insight* para resolver problemas novedosos y poco frecuentes. El modelo de Gardner (1983) que define la inteligencia como la capacidad o conjunto de habilidades que permite al individuo resolver problemas que son relevantes para una determinada cultura. Gardner definió originalmente siete tipos de inteligencias, que más tarde amplió a ocho y tiene bajo consideración una novena. Estas inteligencias apoyan la idea de la visión pluralista de la inteligencia. Finalmente, evaluamos los modelos de Clark, Pérez y Díaz, Monks, Piirto y Gagne, entre otros.

Hemos podido observar durante la revisión literaria, que hay estudios que apoyan el hecho de que los niños superdotados tienen gran capacidad para comprenderse así mismos y a los demás y enfrentarse a situaciones estresantes y a conflictos. De igual manera, otros autores no encuentran diferencias significativas en los aspectos de ajuste emocional, debido a su gran flexibilidad mental.

De otro lado, un sinnúmero de investigaciones defienden que los superdotados tienen más problemas de adaptación y que son más vulnerables socialmente. Incluso afirman que los superdotados son más sensibles al momento de afrontar los conflictos interpersonales y sufren más estrés que sus compañeros. Los niños superdotados con una inteligencia muy superior, son propensos a tener problemas de ajuste social y emocional debido a su gran sensibilidad, excesivo perfeccionismo y a la no conformidad con las normas. Dada la diversidad en los resultados de las investigaciones, no podemos ni aceptar, ni rechazar que ser superdotado trae consigo escenarios de inadaptación y/o desajuste personal, social y emocional.

Uno de los propósitos de este estudio ha sido determinar cómo las familias de los niños superdotados afrontan los retos y los problemas que se resaltan en la literatura. Además, analizar las características sociodemográficas que caracterizan a las familias con hijos superdotados como:



- los padres de los niños dotados suelen ser más inteligentes, al compararlos con los padres el resto de la población
- estos niños proceden de familias socioeconómicas de nivel alto a medio
- tienen padres con mayor grado de preparación académica
- necesitan de mucha información
- en ocasiones tienen problemas para clasificar las diferencias entre el rol de los padres y el de los hijos
- se sienten poco preparados para educar a sus hijos

Algunas variables socioemocionales y sociodemográficas incluidas en nuestro estudio nos ha permitido conocer otros aspectos generales poco estudiados y también nos ha ayudado a clarificar muchos de los prejuicios o ideas falsas que han existido y existen en torno a los niños superdotados y sus familias.

Un elemento fundamental en esta investigación giró en torno a la teoría de la percepción. Reconocemos el efecto que tiene la percepción, tanto la de los padres como la de los niños sobre la socialización y las destrezas en habilidades sociales que estos niños poseen. Esto nos ofrece una información interesante sobre cómo los niños se perciben en cuanto a sus destrezas sociales, en contraposición a como los perciben sus padres.

La percepción es la forma en que los seres humanos seleccionamos, organizamos, analizamos e interpretamos la información, hasta convertirla en un cuadro coherente del mundo. Esta se produce a través de las etapas de exposición, atención, análisis e interpretación. A partir de esta realidad se desarrolló el planteamiento de las hipótesis de esta investigación, que están enmarcadas en la Teoría de la Percepción. La percepción puede ser acomodaticia, pues depende de la selectividad en la exposición, de la atención, de la defensa perceptual y del bloqueo perceptual. En otras palabras, vemos lo que queremos ver y escuchamos lo que queremos escuchar. Los seres humanos poseemos la capacidad de defensa perceptual, por tal razón no somos recipientes pasivos de los mensajes. Esto implica que realizamos un juicio valorativo de cómo deben ser las cosas, desde nuestra perspectiva.

El procesamiento de la información es uno complejo y simultáneo, lo que implica que la información que ya tenemos en la memoria afecta la selectividad en la exposición, la atención



e interpretación de nuevos datos e informaciones. El procesamiento de la información al igual que la percepción estarán afectados por un sinnúmero de factores que incluyen las características individuales, las situaciones, el tiempo, otras informaciones y el conocimiento, entre otras. La forma en que procesamos la información depende de las realidades individuales y situacionales que nos rodean. De esta forma, ante una misma situación las percepciones varían de persona a persona, en nuestro caso, entre padres e hijos. Las ideas preconcebidas del manejo adecuado de conductas sociales, información en la memoria, y factores situacionales, afectan la manera en que tanto los padres como los niños perciben las informaciones y como cada uno de ellos evalúa los comportamientos.

Durante todo el proceso de investigación se entendió que las diferencias perceptuales, impiden y/o afectan negativamente la implantación de un plan de intervención dirigido a mejorar las destrezas sociales de los niños/as superdotados. Toda la información relacionada a la percepción a la cual tuvimos acceso, nos lleva a plantear que la interpretación que le dará un niño a un evento, no tiene que ser la misma interpretación que le dará el padre al mismo evento. Esta diferencia perceptual es la que nos lleva de igual forma a plantear, que su presencia impide tomar acciones conjuntas entre las partes concernidas, entiéndase; niño, padre y maestro, para el desarrollo y adaptabilidad de las destrezas sociales de los niños superdotados.

Nuestra primera hipótesis fue:

Hipótesis Uno (HP1):

Existen diferencias significativas en términos de la percepción del manejo de las habilidades sociales, entre padres e hijos.

En efecto se contrastó el hecho de la existencia de diferencias perceptuales entre las partes, mediante un análisis de ANOVA, utilizando la prueba *T de Student*. En dicha prueba, se reflejó que en el 73% de los ítems, existen diferencias entre las percepciones que tienen los padres y las que tienen los niños. El hecho de establecer que existen diferencias perceptuales es fundamental en esta investigación, porque no es posible trabajar en un plan de desarrollo



de habilidades sociales o por lo menos de manera eficiente, si no existe un entendimiento común sobre el nivel actual del manejo de dichas habilidades.

Respecto a la segunda hipótesis, recordemos su planteamiento:

Hipótesis Dos (HP2):

La percepción del manejo correcto de las habilidades sociales es más favorable desde el punto de vista de los padres, que desde el punto de vista de los niños.

Desde nuestro punto de vista, uno de los grandes retos como seres humanos es reconocer nuestros problemas y/o deficiencias. No hay manera de resolver un problema si éste no se reconoce. Por mi experiencia como profesional de la conducta por más de veinte años, he visto a padres en negación cuando se les reclama por el comportamiento inadecuado de sus niños, así como a los propios niños cuando igualmente se le reclama por sus comportamientos. Si la persona entiende que su manejo de las habilidades sociales es adecuado no reconocerá la necesidad de mejorarlo. Esto es preocupante por el hecho de; ¿cómo convencer a un padre a someter a su hijo a un plan de modificación de conducta si éste entiende que no es necesario?

Partiendo de esta realidad se estableció la segunda hipótesis y se contrastó mediante los análisis estadísticos de contraste de medias usando la *Prueba t de Student*. Para contrastar esta hipótesis fue necesario en primera instancia, establecer los contrastes de media y una vez establecidos, identificar en cuantos de estos ítems la percepción de manejo correcto de las habilidades sociales era mayor por parte de los padres, que por parte de los niños. En el 52% de los ítems no sólo se reflejan diferencias entre las medias, sino que también se refleja que la percepción que tienen los padres de las destrezas sociales de sus hijos, es mejor en comparación a las evaluaciones que realizan los niños de sus propias habilidades. En resumen los resultados demuestran por mayoría absoluta, en la *Prueba t de student*, que la evaluación de los padres es más favorable, quedando así contrastada nuestra segunda hipótesis (HP2).

Nuestra tercera hipótesis es una que tiene a su vez sub-hipótesis y como establecimos previamente, en la medida que las sub-hipótesis quedaran contrastadas, automáticamente



quedaría contrastada la HP3. Estas hipótesis se desarrollaron con el propósito de establecer alguna relación entre las características sociodemográficas de los padres y la percepción que estos tienen sobre el manejo de las destrezas sociales de sus niños. Como mencionamos anteriormente algunos estudios establecen la relación entre el hecho de ser un niño superdotado y las características sociodemográficas de las familias.

Recordemos el planteamiento de la HP3:

Hipótesis 3 (HP3):

La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a las características socio-demográficas de éstos.

Hipótesis 3.1 (HP3.1):

La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a los ingresos económicos de éstos.

Hipótesis 3.2 (HP3.2):

La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a la preparación académica de éstos.

Hipótesis 3.3 (HP3.3):

La percepción que tienen las madres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente a la preparación académica de éstas.



La contrastación de la HP3.1 respecto al ingreso, se realizó mediante el Análisis de ANOVA. Este reflejó que en el 52% de los casos, no existen diferencias de medias sobre la percepción que tienen los padres sobre el manejo de las habilidades sociales por parte de sus hijos, de acuerdo a su nivel de ingresos económicos.

Finalmente y tras haber realizado el análisis factorial se realizó exactamente el mismo análisis, pero utilizando los factores resultantes del Análisis Factorial. Estos resultados confirmaron nuevamente que el ingreso es independiente a la manera en que los padres perciben las destrezas sociales de sus hijos. Solamente se reflejó diferencias entre el ingreso y el Factor Cinco identificado como Habilidades Asertivas. Esto en términos relativos implica diferencias con el 11% de los factores identificados. Por tales resultados, podemos establecer que de la investigación no se desprende información, que permite establecer que las percepciones de los padres dependen del ingreso de éstos, quedando así contrastada la HP3.1.

La contrastación de la HP3.2, se realizó de forma similar a la contrastación de la HP3.1. En análisis de ANOVA en el 70% de los contrastes de medias, se reflejó que existen diferencias en la forma que los padres evaluaban las habilidades sociales de sus hijos, de acuerdo a su preparación académica. De igual forma se realizó la prueba de ANOVA, pero utilizando los factores y los resultados fueron consistentes, reflejando que existen diferencias en la forma que los padres evaluaban las habilidades sociales de sus hijos, de acuerdo a su preparación académica.

Los resultados de ambas pruebas son contradictorios al planteamiento de la HP3.2, los que impide llegar a una determinación concreta sobre la contrastación de la hipótesis. Queremos hacer la salvedad de que sólo un 15% de los cuestionarios fue contestado por los padres, por los que entendemos que esta característica demográfica no es un buen medidor de condicionalidad.

La contrastación de la HP3.3, se realizó de forma similar a la contrastación de la HP3.1 y la HP3.2. El análisis de ANOVA reflejó que en el 85% de los casos, no existen diferencias de medias entre las madres sobre el manejo de las habilidades sociales por parte de sus hijos, a partir de su preparación académica. Cuando se realizaron estos mismos análisis utilizando los factores, de igual forma no se reflejó diferencias de medias entre los factores y el nivel



académico de la madre, para el 100% de los factores. En este caso, podemos establecer claramente que el nivel académico de la madre, es independiente de la manera en que éstas perciben el manejo de las destrezas sociales de sus hijos.

Dado que una de las tres sub-hipótesis no quedó positivamente contrastada, concluimos que no podemos establecer que las características socio-demográficas de los padres y/o tutores, son independientes de las percepciones que éstos tengan, sobre el manejo de las destrezas sociales de sus hijos. Resaltamos nuevamente que solo el 15% de los cuestionarios fue contestado, únicamente por los padres. Para futuras investigaciones se debe contar con un tamaño de muestra que nos provea un banco de datos más contundente.

Nuestra cuarta hipótesis es una que tiene a su vez sub-hipótesis y como establecimos previamente, en la medida que las sub-hipótesis quedaran contrastadas, automáticamente quedaría contrastada la HP4. Estas hipótesis se desarrollaron con el propósito de establecer alguna relación entre las características socio-demográficas de los niños y la percepción que éstos tienen sobre el manejo de sus destrezas sociales.

Recordemos el planteamiento de las hipótesis:

Hipótesis 4 (PH4): La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente a las características demográficas de éstos.

Hipótesis 4.1 (HP4.1): La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente al sexo de éstos.

Hipótesis 4.2 (HP4.2): La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente a la edad de éstos.

Hipótesis 4.3 (HP4.3): La percepción que tienen los niños/as sobre el manejo adecuado de sus habilidades sociales, es independiente al grado académico que cursan.



La contrastación de la HP4.1 se realizó mediante el Análisis ANOVA, después de haber creado una variable única, ponderando el valor de las respuestas de cada una de las 33 premisas, utilizando la herramienta de transformación que provee SPSS. En el análisis de *Prueba t* realizado, se refleja un nivel de significancia o Valor P de .21 (mayor a .05), lo que indica que no existen diferencias de medias estadísticamente significativas entre las percepciones de los niños sobre sus destrezas sociales y el sexo de éstos. De esta manera damos por contrastada la HP4.1. Tras realizar los mismos análisis, pero utilizando los factores resultantes del análisis factorial, los resultados confirmaron nuevamente que el sexo es independiente a la manera en que los niños perciben sus destrezas sociales.

La contrastación de la HP4.2 se realizó igualmente mediante el Análisis ANOVA, después de haber creado una variable única. En el análisis de *Prueba t* realizado, se refleja un nivel de significancia o Valor P de .81 (mayor a .05), lo que indica que no existen diferencias de medias estadísticamente significativas entre las percepciones de los niños sobre sus destrezas sociales y la edad de éstos. Cuando se realizaron estos mismos análisis utilizando los factores, se confirmó que su edad es independiente a la percepción que estos tienen sobre sus habilidades sociales. Basándonos en los resultados anteriores, podemos establecer que de la investigación, utilizando el criterio de mayoría absoluta, no se desprende información que permite establecer que las percepciones de los niños dependen de la edad de éstos, quedando así contrastada la HP4.2.

Finalmente, se realizaron las mismas medidas estadísticas para contrastar la HP4.3. En el análisis de *Prueba t* realizada se refleja un nivel de significancia o Valor P de .821 (mayor a .05), lo que indica que no existen diferencias de medias estadísticamente significativas entre las percepciones de los niños sobre sus destrezas sociales y el nivel académico de éstos. Cuando se realizó este mismo análisis pero utilizando los factores, no se reflejó condicionalidad entre los factores y el nivel académico de los niños. Basándonos en los anteriores resultados, podemos establecer que de la investigación y utilizando el criterio de mayoría absoluta, no se desprende información que permite establecer que las percepciones de los niños dependen del nivel académico de éstos, quedando así contrastada la HP4.3.

Por lo anteriormente expuesto, concluimos que las características socio demográficas de los niños, son independientes de las percepciones que éstos tengan sobre el manejo de sus destrezas sociales. Esto implica que las características socio demográficas de los niños en



términos generales, no son un factor determinante el desarrollo de un plan de modificación de habilidades sociales, quedando así contrastada la HP4.

La quinta y última hipótesis lee como sigue:

La Hipótesis 5 (HP5):

La percepción que tienen los padres sobre el manejo adecuado de las habilidades sociales de sus hijos, es independiente al hecho de que los niños asistan a sistemas públicos o privados de enseñanza.

Como hipótesis final planteamos que el lugar donde estudian los niños/as, entiéndase sistemas públicos o privados de enseñanza, no determina la manera en que los padres y/ tutores evalúan las destrezas sociales de sus hijos. Se realizó la *Prueba t* bajo el análisis ANOVA entre cada una de las variables y lugar donde estudia su hijo/a, según se establece en la hipótesis. Solamente en el 27% de las premisas se refleja un nivel de significancia menor a .05 (Valor P), lo implica que estadísticamente existen diferencias de medias entre las percepciones de los padres sobre el manejo de las destrezas sociales de sus hijos y el sistema de enseñanza al cual éstos asisten. Los resultados de la *Prueba t* para establecer igualdad de medias reflejaron que en el 73% de los casos, no existe evidencia suficiente para establecer que las medias son iguales, en función al lugar donde estudian los niños. Estas medidas estadísticas no establecen condicionalidad entre el sistema de educación y la percepción de los padres, por tal razón podemos afirmar la contrastación de la HP5.

El análisis factorial fue utilizado esencialmente como herramienta confirmatoria de los análisis previos realizados para la contrastación de las hipótesis, aunque también se consideró lo que es su propósito fundamental, la reducción y el resumen de los datos. De este análisis se obtienen unas dimensiones subyacentes que cuando son analizadas describen los datos con un número de conceptos mucho más reducido, que las variables individuales originales, lo que permite una comprensión más fácil. El análisis factorial realizado a los padres, reflejó la existencia de nueve (9) factores que explicaron el 72.82% de la variabilidad. Recordemos que los ítems originales son treinta y tres (33). Estos fueron identificados como:

1. Relaciones interpersonales (29.08% de la variabilidad)
2. Amigable (10.67% de la variabilidad)
3. Emocionales



4. Exigente
5. Habilidades asertivas
6. Orientado a instrucciones
7. Solución de problemas
8. Comparte con personas mayores, toma decisiones, expresa afecto
9. Habilidad de conversación

De otra parte análisis factorial realizado a los niños reflejó la existencia de diez (10) factores, no obstante, para simplificar aún más el análisis tomamos en consideración los primeros ocho (8) factores que explicaron el 67.88% de la variabilidad. Estos fueron identificados como:

1. Relaciones interpersonales (23.18% de la variabilidad)
2. Amigable (9.16% de la variabilidad)
3. Habilidad emocional
4. Habilidad conversacional
5. Maneja propiamente halagos
6. Habilidad de Interpretación
7. Habilidad de ejecución
8. Habilidad asertiva

Finalmente, se realizó un análisis de conglomerados (*cluster*), para ambas muestras y en el caso de los padres se identificaron a partir del dendograma claramente tres conglomerados. Un grupo que es altamente crítico con la valoración de las destrezas sociales, un segundo grupo intermedio y el tercer grupo que es sumamente laxo en la valoración de las destrezas de sus hijos. En el análisis K- medias al igual que en el Análisis Discriminante se reflejaron dos grupos. Es decir, existe un grupo que no reconoce grandes problemas en sus hijos sobre el manejo de sus destrezas sociales y otro grupo que sí lo reconoce.

En el caso de los niños, a partir del dendograma se identifican cuatro conglomerados. En el análisis K- medias al igual que en el Análisis Discriminante se reflejaron tres grupos. Un grupo que es altamente crítico con la valoración de sus destrezas sobre las habilidades sociales, un segundo grupo intermedio cercano al valor de la media y el tercer grupo que es sumamente laxo en la valoración de las destrezas.

En el proceso de clasificación de los datos se puede apreciar que el caso de los padres, el 100% de los casos fueron correctamente clasificados. Lo que esto implica es que de considerar otro padre que comparta básicamente las mismas características a los padres que pertenecen a cada uno de los cluster, podríamos predecir en un 100% que su comportamiento será similar a los padres que forman cada cluster. Esto definitivamente debe ser tomado en consideración al momento del desarrollo de un plan de modificación de destrezas sociales, porque como habíamos establecido en la discusión de la teoría de percepción, si no se percibe la existencia de un problema, no se estará en posición de resolverlo.

Específicamente en el análisis de conglomerado realizado a la muestra de los niños, en el proceso de clasificación de los datos se puede apreciar que en el 98% de los casos, éstos fueron correctamente clasificados. Las implicaciones con relación a estos resultados son exactamente iguales a lo concluido con los padres; la clasificación de los niños en los conglomerados como altamente críticos o laxos respecto a sus destrezas sociales, debe ser tomada en consideración al momento de desarrollar un plan de modificación de destrezas sociales.

Como recomendación final presentamos el siguiente modelo para el desarrollo de un plan de intervención.

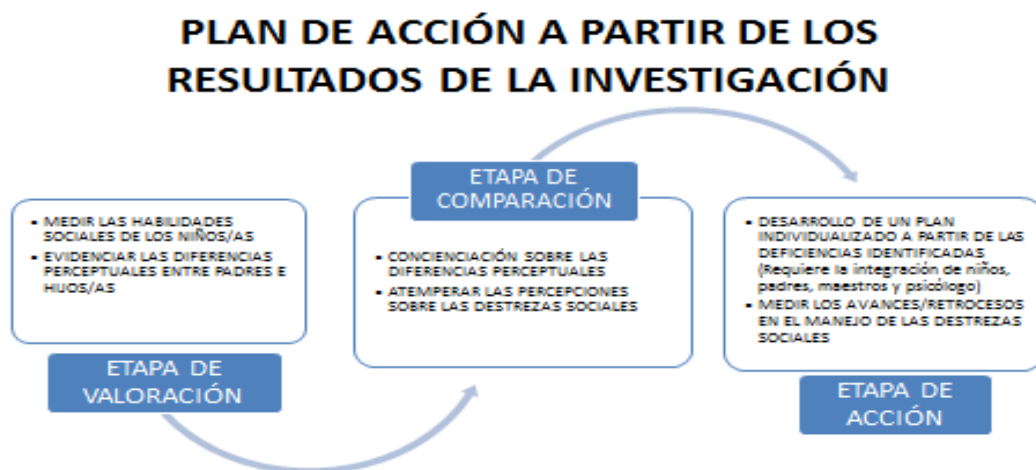


Figura 8. *Plan de Acción a Partir de los resultados de la Investigación.*



8.2 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Destacamos la falta de un número sustancial de cuestionarios como una de las mayores limitaciones del estudio, sin embargo, las dificultades para acceder a familias con niños debidamente identificados como superdotados, la renuencia de algunos padres a participar en este tipo de investigaciones y la falta de recursos con la que solemos contar los doctorandos justifican este hecho.

Para realizar un proyecto de investigación de tesis doctoral es indispensable realizar una investigación de información secundaria que permita enfocar los esfuerzos de lo que eventualmente será la investigación primaria. Este proceso reduce la posibilidad de enfrentar problemas de diseño investigativo, formulación de las hipótesis y de repetición de líneas investigativas cabalmente trabajadas. Somos conscientes de la existencia de otra gran cantidad de información secundaria que no fue tomada en consideración por falta de acceso o por desconocimiento. No obstante, pusimos todo nuestro esfuerzo, para fundamentar el desarrollo de nuestra investigación y nuestras hipótesis. Reconocemos que cada una de las premisas que pretenden medir las habilidades sociales de los niños, son en sí mismas, un tema individual de investigación de tesis.

Lamentablemente no encontramos estudios previos semejantes, en nuestro país que hubiesen facilitado el desarrollo del diseño de esta investigación y que nos hubiesen permitido una plataforma investigativa superior. En este aspecto, partimos desde cero sobre todo en el desarrollo del instrumento de medición, con toda la complicación que eso significa. Agradadamente contamos con bastos estudios realizados en otras partes del mundo que nos ayudaron en el enfoque investigativo.

Cuando se realiza una investigación primaria se pretende que ésta sea lo más representativa posible. Para saber cuan probabilística, aleatoria y representativa es una muestra, se requiere del marco muestral sobre el cual se va a realizar la selección de los sujetos de investigación. Lamentablemente, cuando se requirió dicha información nos encontramos con la realidad, de que tanto las agencias gubernamentales como instituciones y organizaciones privadas en Puerto Rico, no cuentan con esta información. Además debemos reconocer que en una sociedad dinámica y cambiante es imposible que se tenga de manera actualizada el marco de



la muestra. Nadie a ciencia cierta sabía el número de niños identificados como superdotados, mucho menos pretender que estuvieran debidamente registrados.

Normalmente, la representatividad de una muestra se fundamenta en dos parámetros: el proceso de muestreo y el tamaño de la muestra. Para realizar un proceso de muestreo aleatorio necesitamos el marco de la muestra y debido a la realidad anteriormente expuesta es imposible tener un listado de niños identificados como superdotados. Aunque nos aseguramos de la no duplicación de los elementos dentro de la población, no podemos asegurar su representatividad. Si partimos de las estadísticas, el 2% de la población puede ser identificada como superdotada. En tal caso, nuestro marco de la muestra quedó configurado por unos 20,000 niños superdotados en Puerto Rico. La gran pregunta es: ¿Quiénes son y dónde están? Esta situación nos impidió realizar un proceso de muestreo que permitiera la generalización o proyección de los resultados a la población. Esta realidad tampoco permite calcular o estimar el error de muestreo.

El segundo criterio de representatividad como establecimos, es el tamaño de la muestra. Una vez creado nuestro marco muestral comienza la odisea de conseguir un nivel de respuesta razonable. Se estableció el criterio de muestreo por juicio, el cual se había fijado en una cantidad mayor a la que se terminó evaluando. Tal parece que fuimos afectados por el temor de algunos padres, pues fue sumamente difícil conseguir las respuestas. Ante tal realidad decidimos realizar una recolección de datos multicanal, sobre todo enfatizando en el mecanismo de muestreo por referencia para aumentar el nivel de respuesta. Reconocemos que una muestra de 129 padres y 129 niños, es un tamaño reducido, para lograr representatividad.

Otra limitación en la investigación fue la duración del periodo de investigación de campo, la cual entendemos fue un poco extensa y pudo haber afectado las respuestas en la medida que la composición social pudo ir cambiando.

Definitivamente no podemos constatar su representatividad de la población, toda vez que no existe una población debidamente definida. Tampoco podemos establecer el error de muestreo. Finalmente, cuando se trata de investigaciones con sujetos siempre seremos víctimas del error de respuesta, sobre todo cuando se trata de la evaluación de las conductas de nuestros hijos y nosotros mismos.



8.3 FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

En primer lugar, es necesario realizar otras investigaciones en la misma dirección que sirvan para dar confiabilidad a nuestros hallazgos. De esta forma, y en la medida que los resultados sean consistentes se podrían proyectar a la población. Es sumamente importante desarrollar investigaciones que permitan la comparación de los resultados de acuerdo a las características individuales, situaciones y particularidades entre otros.

Reconocemos la necesidad de investigar si los resultados son generalizables para otros países o sencillamente tienen aplicabilidad específica. Para esto es necesario realizar trabajos de campo en varios países y poder comparar los resultados. De esta forma, se podría evaluar si existe algún efecto intercultural, individual y situacional, entre otros y en qué medida cada uno de ellos afecta las percepciones tanto de los niños como de los padres. Se podría analizar si las percepciones, actitudes y comportamientos de los encuestados son influenciados por sus culturas y como esto afecta las percepciones individuales.

Tras la redacción de varias hipótesis nos dimos a la tarea de contrastarlas. No obstante, reconocemos que la hipótesis que establecía que los niños que eran tempranamente identificados como superdotados reflejarían mejores habilidades sociales, no pudo ser contrastada. En primera instancia realizamos el análisis bivariado de tabulaciones cruzadas con las escalas originales de las preguntas y los resultados eran incongruentes. De igual forma se reflejaron los análisis de ANOVA. No se reflejó una consistencia que nos permitiera establecer que en la medida que se diera una temprana identificación, mejor sería el manejo de las habilidades sociales. De hecho en algunos casos una temprana identificación reflejaba peores manejos de las habilidades sociales y viceversa.

Tras haber realizado una serie de tabulaciones cruzadas y análisis de ANOVA utilizando las escalas originales, nos dimos a la tarea de categorizar las respuestas, pero los resultados fueron iguales. Estos resultados nos llevaron a pensar en posibles causas. Una de ellas fue que el desconocimiento de la superdotación del niño los lleva a un manejo normal de sus habilidades sociales. Otra causa podría ser que la no identificación del niño como superdotado, llevaría a sus padres a evaluar como normal a sus hijos y no establecer parámetros de comparación distintos. Finalmente, una tercera causa es la posibilidad de que la superdotación no identificada tempranamente fuera una superdotación cercana a los límites



que separan los niños normales de los superdotados. Lamentablemente nuestros datos no nos permiten realizar dichas conclusiones, por lo que sugerimos el enfoque de nuevas investigaciones en esta dirección.

Otra línea de investigación que quisimos verificar y que no se desprendió de nuestros resultados, es ver si existe algún tipo de relación entre la lactancia de los niños y la superdotación. Reconociendo un error en el diseño investigativo preguntamos a los padres si los niños habían sido lactados, pero era la perspectiva de los niños la que se requería para medir si el manejo de las habilidades sociales era mejor por haber sido lactado. Para próximas investigaciones recomendamos que sea en el instrumento de medición del niño donde se incluyan ambas líneas interrogativas.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acereda, A. (2002). *Niños Superdotados*. Madrid: Pirámide.
- Acereda, A., y Sastre, S. (1998). *La superdotación*. Madrid: Síntesis.
- Acra, C. F., Bono, K. E., Mundy, P. C. y Scott, K. G. (2009). Social Competence in Children At Risk Due to Prenatal Cocaine Exposure: Continuity Over Time and Associations with Cognitive and Language Abilities. *Social Development*, 18(4), 1002-1014.
- Adderholt-Elliot, M. (1989). Perfectionism and Underachievement. *Gifted Child Today*, 12 (1), 19-21.
- Albite, L. (1998). *Reflexión crítica sobre la familia como categoría de análisis e intervención en Psicología*. Santurce, P.R.: Documento inédito.
- Alberti, R.E. y Emmons, M.L. (1978). *Your perfect right*, San Luis Obispo, California: Impact Publishers.
- Alencar, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Rev. Psicología.*, 26(1):43-62, 2008.
- Alonso, J. A. (1992). Bajo rendimiento escolar de los superdotados. En *Desarrollo y educación de los niños superdotados*. Amarú.
- Alonso, J.A. y Benito, Y. (1996). *Superdotados: educación escolar y social en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Álvarez H. J. (1999). *Habilidades sociales*, 2 Vol. España: Aljibe.
- Arriagada, I. (2002). Cambios y desigualdad en las familias latinoamericanas. *Revista de la CEPAL*. (77): 143-161.



- Assouline, S. G. y Whiteman, C. S. (2011). Twice-exceptionality: Implications for school psychologists in the Post-IDEA 2004 Era. *Journal of Applied School Psychology*, 27, 380-402.
- Assouline, S. G., Foley Nicpon, M. y Whiteman, C. (2010). Cognitive and psychosocial characteristics of gifted students with written language disability. *Gifted Child Quarterly*, 54, 102-115.
- Astin, H.S., Harway, M. y McNamara, P. (1976). Sex discrimination in education: Access to post-Secondary Education. *National Center for Education Statistic, Department of Health, Education and Welfare*, febrero, p. 284.
- Ballesteros, R. y Carrobles, J. A. (1983). Evaluación conductual: metodología y aplicaciones. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(20), 153-156.
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1965). *Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad*. Madrid: Espasa- Calpe, S.A.
- Barnes, M. L. y Sternberg, R. J. (1989). Social intelligence and decoding of nonverbal - cues. *Intelligence*, 13(3), 263-287.
- Bandura, A. y Walter, R. (1978). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Beltrán, J. A. (1994). Estrategias de aprendizaje en sujetos con altas capacidades. *Revista Faisca*. 1, 64-82.
- Beltrán, J. y Pérez, L. (2000). *Educación para el siglo XXI*. Madrid: Ediciones CCS
- Benito, Y. (1999). *¿Existen los superdotados?* Barcelona: Escuela Española.
- Berlin, J. E. (2009). It's All a Matter of Perspective: Student Perceptions on the Impact of Being Labeled Gifted and Talented. *Roeper Review* 31, (4), 217- 223



- Bermúdez, J. (1986). *Psicología de la Personalidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bianco, M., Harris, B., Garrison-Wade, D. y Leech, N. (2011). Gifted Girls: Gender Bias in Gifted Referrals. *Roeper Review* 33, 170-181
- Bianco, M. y Leech, N. (2010). Effects of teacher preparation and disability labels on gifted referrals. *Teacher Educational Special Education* 33 (4), 309- 314.
- Blake, M.J.F. (1967). Relationship between circadian rhythm of body temperature and introversion-extroversion, En *Nature*.
- Blinkhorn, S.F. y Hendrickson, D.E. (1982). Averaged evoked responses and psychometric intelligence. En *Nature* 295:596-597.
- Bloom, B. (1985). *Developing talent in young people*. New York: Balantine.
- Bloom, B. S. y Sosniak, L. A. (1981). Talent development. *Educational Leadership*, 39(2), 86-94.
- Bricklin, B. y Bricklin, M. (1988). *Causas psicológicas del bajo rendimiento escolar*. México: Pax-México, Librería Carlos Cesarman, S.A.
- Bridges, S. (1973). *Problems of the gifted child: I.Q. 150*. New York: Crane Russak.
- Briggs, C. J., Reis, S. M. y Sullivan, E. E. (2008). A national view of promising programs and practices for culturally, linguistically, and ethnically diverse gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 131-145.
- Bruce-Davis, M. N. y Chancey, J. M. (2012). Connecting students to the real world: Developing gifted behaviors through service learning. *Psychology in the School* 49(7), 716-723.



- Butler-Por, N. (1993): *Underachieving gifted students*. In K. A. Heller, F. J. Monks.
- Caballo, V.E. (1987). *Evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales: Una estrategia multimodal*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Caballo, V. (1989). *Teoría, Evaluación y Entrenamiento en habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. (1993). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de la Habilidades Sociales*. Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6^{ta} Edición). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Caballo, V. E., y Muñiz, M. J. I. (2011). *Entrenamiento en habilidades sociales* (pp. 573-592). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Carandang, M.L. (1992). Family Dynamics of the Gifted. *Gifted Education International*, (8 – 2), 117 - 120.
- Carmón, S.M. y Chapparo, C.J. (2012). Children who experience difficulties with learning: mother and child perceptions of social competence. *Australian Ocupacional Therapy Journal*. 59, 339 -346.
- Casanova, M. A. (2002). *La atención del alumnado con altas capacidades en la Comunidad de Madrid*. *Bordón*, 54 (2 y 3), 457-461.
- Castanedo, C. (1997). Alumnos Superdotados. En C. Castanedo (Ed). *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: CCS.
- Cebotarev, N. (2011). Familia, socialización y nueva paternidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 1(2).



- Chan, D. W. (2010). Healthy and unhealthy perfectionists among academically gifted Chinese students in Hong Kong: Do different classification schemes make a difference? *Roeper Review*, 32(2), 88-97.
- Charlesworth, W.R., Kohn (1977). Co-operation and competition: Contributions to an evolutionary and developmental model. *International Journal of Behavioral Development*, 19, 25-39.
- Chen, W. y Hohsiu, C. (2012). The relation between perceived parental involvement and academic achievement. *International Journal of Psychology*, 47 (4), 315-324.
- Cho, S. y Campbell, J. R. (2010). Differential influences of family processes for scientifically talented individuals' academic achievement along developmental stages. *Roeper Review*, 33(1), 33-45.
- Cho, S. y Reed, J. (2012). Differential Influences of Family Processes for Scientific ally Talented Individuals' Academic Achievement along Developmental Stages. *Roeper Review*, 33, 33-45.
- Clark, B. (1992). *Growing Up Gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New York: Macmillan.
- Clark, B. (1997). *Growing up gifted (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Colangelo, N. y Davis, G. (1991). *Handbook of Gifted Education*. Boston: Allyn and Bacon
- Colangelo, N. y Dettman, D. (1980). A functional model for counseling parents of gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 24, (3), 158-161.
- Colangelo, N. y Dettmann, D. F. (1983). A review of research on parents and families of gifted children. *Exceptional Children*, 5, 20-27.
- Colangelo, N. y Zaffran, R. T. (1979). *New voices in counseling the gifted*. Dubuque, IA: Dendall/Hunt.



- Coleman, D. (1985). Parenting the gifted: is this a job for a super parent? *Gifted Child Today*, (March/April), 47-40.
- Colom, B. R. (1995). *Tests, inteligencia y personalidad*. Madrid: Pirámide.
- Combs, M.L. y Slaby, D.A. (1977). *Social Skill training whit children*. New York: Plenum Press.
- Cornell, D.G. (1983). *Families of gifted children*. Ann Arbor, MI: UMI Research Press.
- Cornell, D. G. y Grossberg, I. W. (1986). Siblings of children in gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*, 9, 252-264.
- Cornell, D. G. y Grossberg, I.N. (1989). 'Parent use of the term 'gifted': Correlates with family environment and child adjustment', *Journal for the Education of the Gifted*, 123, 218-230.
- Crepeaw Hobson, F. y Bianco, M. (2010). Identification of gifted students with Learning Disabilities in a response to intervention era, *Psychology in the Schools*, 48 (2), 102-109.
- Curby, T.W., Rudasill, K.M., Rimm- Kaufman, S.E. y Konold, T.R. (2008). The Role of Competence in Predicting Gifted Enrollment. *Psichology in the Schools*, 45, (8), 729.
- Dabrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness*. London: Gryf.
- Dağlioğlu H. E. y Suveren, S. (2013). The Role of Teacher and Family Opinions in Identifying Gifted Kindergarten Children and the Consistence of These Views with Children's Actual Performance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1) 444-453.
- David, H., Gil, M. y Raviv, I. (2009). Sibling relationships among Eilat families with at least one gifted child. *Gifted and Talented International*, 24(2), 71-88.



- Davis, H. y Connell, J. (1985). The effect of aptitudes and achievement status on the self- system. *Gifted Child Quarterly*, 29 (3) 131-136.
- Davis, S. F. y Palladino, J. J., K. Christopherson (2012). *Psychology 7th edition*. Pearson Prentice Hall.
- Davis, G. A. y Rimm, S. (1985). *Education of the gifted and talented*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Davis, G., & Rimm, S. (1994). *Education of the gifted and talented (3rd ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2015). Carta Circular 07-2014-2015. Política Pública para atender a los estudiantes dotados en las escuelas del Departamento de Educación de Puerto Rico. Recuperado de <http://intraeduc.dde.pr/cartas%20circulares/07-2014-2015.pdf>.
- De la Torre, G. Gabriela. (2008). *Formación de padres de niños y adolescentes con altas capacidades a través de las tecnologías de la información y la comunicación*. Tesis doctoral. Madrid, España; Universidad Complutense de Madrid.
- De Wet, C. F. y Gubbins, E. J. (2011). Teachers' Beliefs About Culturally, Linguistically and Economically Diverse Gifted Students: A Quantitative Study. *Roeper Review*, 33(2), 97-108.
- Del Rosal, A. B., Jorge, C. M. H. y Naveiras, E. R. (2011). Evidencias contra el mito de la inadaptación de las personas con altas capacidades intelectuales . *Psicothema*, 23(3), 362-367
- Delors, J. (1996). Informe Delors. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana desde http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF.
- Díaz Aguado, Ma. J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación y el desarrollo social*. Madrid: CIDE



- Domínguez Rodríguez, P. (1998a). Inteligencia. En J.A. Bueno y C. Castanedo (coord.), *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid: CCS.
- Domínguez Rodríguez, P. (1998b). La Niñez. En J.A. Bueno y C. Castanedo (coord.), *Psicología de la Educación Aplicada*. Madrid: CCS.
- Domínguez Rodríguez, P. y Pérez L. (1998). Actitudes de la Sociedad y la Familia ante los adolescentes Superdotados. En *Intervención Psicológica en la adolescencia*. Pamplona VIII Congreso INFAD.
- Domínguez Rodríguez, P., Pérez L. y López, C. (1999). Percepciones y actitudes de los padres ante los hijos superdotados. *En Congreso Internacional para alumnos superdotados y talentosos*. Zaragoza, España, 8-11 julio.
- Domínguez Rodríguez, P. (coord.) (2003). *Mujer y sobredotación: intervención escolar*. Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa.
- Dormn, L. (1973). Assertive behavior and cognitive performance in preschool children. *Journal of Genetic Psychology*, 123, 155-162.
- Dowdall, C. B. y Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, 179-184.
- Dwairy, M. (2004). Parenting styles and mental health of Arab gifted adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 275-285.
- Elliot, S.N. y Gresham, F.M. (1991). *Social Skills Intervention Guide*. Circle Pines, MN, American Guidance Service.
- Eysenck, H.J. (1982). *A Model for Intelligence*. New York: Springer.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Rev. latinoam. Psicol*, 36(2), 209-228.



- Farmer, D. (1993). *Gifted Children Need Help? A Guide for Parents and Teachers*, Strathfield: NSW Association for Gifted and Talented Children Inc.
- Feldhusen, J. (1984). "Meeting the needs of gifted students through differential programming". *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 37-41.
- Feldhusen, John F. (2001). *Talent development in gifted education. ERCI Clearinghouse on Disabilities and Gifted Educatio*. (ERIC EC Digest #E610).The Councilfor Exceptional Children. Recuperado en <http://www.ericec.org/digest/e610.html>
- Feldhusen, J.F., Thurston, J.R. y Benning, J.J. (1973). Longitudinal analyses of classroom behavior and school achievement. *Journal of Experimental Education*, 38, 4-10.
- Felman, Robert S. (2012). *Psicología con aplicaciones a los países de habla Hispana*, 8ª edición, Mc Graw Hill: Mexico.
- Fell, L., Dahlstrom, M. y Winter, D. C. (1984). Personality traits of parents of gifted children. *Psychological Reports*, 54, 383-387.
- Fernandez Ballesteros, R. (1994). *Evaluación conductual hoy: Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, S. F., & Pontón, M. L. (2002). La percepción de familias y educadores sobre la acción educativa con el alumnado de altas capacidades. *Bordón. Revista de pedagogía*, 54(2), 431-448.
- Ferrando, M. (2006). *Creatividad e inteligencia emocional: un estudio empírico en alumnos con altas habilidades*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia.
- Ferraro, F. (2009). Application of Classic Human Information Processing Model To Unmanned Aircraft Systems, *Psychology Journal*, 6, (3), 100-105.
- Fine, B. (1977). *Underachievers: How they can be helped*. New York: E.P. Dutton.



- Fine, M.B. y Pitts, R. (1980). Intervention with underachieving gifted children: Rationale and strategies. *Gifted Child Quarterly*, 25, 51-55.
- Fisher, R. y Ury, W. (1981). *Getting to yes*. New York: Penguin.
- Fletcher, K. L. y Speirs Neumeister, K. L. (2012). Research on perfectionism and achievement motivation: implications for gifted students. *Psychology in the Schools*, 49(7), 668-677.
- Foley Nicpon, M., Allmon, A., Sieck, B. y Stinson, R. D. (2011). Empirical investigation of twice-exceptionality: Where have we been and where are we going? *Gifted Child Quarterly*, 55, 3-17.
- Ford, D. Y. (2010). Underrepresentation of Culturally Different Students in Gifted Education: Reflections about Current Problems and Recommendations for the Future. *Gifted Child Today*, 33(3), 31-35.
- Freeman, J. (1985). *Gifted children growing up*. London: Heinemann Educational.
- Freeman, J. (1991). *Gifted Children Grown Up*. New York: Taylor and Francis.
- Freeman, J. (2013). The long - term effects of families and educational provision on gifted children. *Educational and Child Psychology*, 30 (2), 7-17
- Freeman, J. (2006). Giftedness in the long term. *Journal for the Education of the Gifted*, 29, 384-403.
- Furnham, A. (1983). Social Difficulty in three cultures, *Intern. J. of Psychol*, 18, 215-228.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talent: The DMGT as development theory. *Hight Ability Studies*, 15 (2). 121- 147.
- Gagné, F. (2008). Talent Development: Exposing the weakest link. *Revista Española de Psicología*. Año LXVI no. 240- mayo – agosto p. 221-240.



- Gallagher, C. (2002). Stories from the strays: What dropouts can teach us about school. *American Secondary Education*, 30(3), 36-60.
- Gallagher, J. (2002). *Society's role in educating gifted students: The role of public policy*. (Reports – Evaluative (142), 1-47). Washington, DC: National Research Center on the Gifted and Talented.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180-186.
- García, C. F. (2011). *Documento general sobre la alta habilidad intelectual: Modelos Teóricos y características del alumno con superdotación*. Grupo de Investigación sobre altas capacidades de la Universidad de Murcia.
- García, J. A. (1984). *Competencia Social y Currículo*. Madrid: Alambra Longman.
- García Perales, R. (2012). La educación desde la perspectiva de género. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (27), 1-18.
- García Sáiz, M. y Gil, F. (1995). Conceptos, supuestos y modelos explicativo de las habilidades sociales” En F. Gil, J.M. León, L. Jarana (Eds). (1992). *Habilidades sociales y salud* (pp. 47-58). Madrid: Pirámide. 1ª edic.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1993b). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Garn, A. C., Matthews, M. S. y Jolly, J. L. (2012). Parents' role in the academic motivation of students with gifts and talents. *Psychology in the Schools*, 49(7), 656-667.
- Gavino, A. (1988). *Problemas conceptuales y metodológicos en los tratamientos psicológicos: asertividad, habilidad y competencia social como ejemplo*. Psicología Clínica: Cuestiones actuales, Madrid: Pirámide



- Geake, J.G. y Gross U. M (2008). Teachers negative affect forward academically gifted students: an evolutionary psychological study. *Gifted child Quarterly*, 53(3), 217- 231
- Getzels, J.W. y Jackson, P.W. (1962). *Creativity and intelligence*. New York: John Wiley.
- Gibbons, M. M., Pelchar, T. K. y Cochran, J. L. (2012). Gifted students from low-education backgrounds. *Roeper Review*, 34(2), 114-122.
- Gil, F. y L García, M. (1993). *Entrenamiento en habilidades sociales*. . Madrid: Piramide.
- Gil, F. y León Rubio, J. (1998). *Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Ginsberg, G. y Harrison, C. (1977). *How to help your gifted child*. New York: Monarch.
- Goertzel, M. G. y Goertzel, T. G. (1978). *Three hundred eminent personalities*. San Francisco: Jossey – Blass.
- Goleman, D. (1999). *Inteligencia emocional*. España: Kairos.
- González, M.C. y González, J.P (1997). *El niño superdotado: Orientaciones para una respuesta educativa en el ámbito escolar y familiar*. Barcelona: CIMS.
- Gottman, J., Gonso, J. y Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence and friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718.
- Gould, J.C., Thorpe, P. y Weeks, V. (2001). An early childhood accelerated program. *Educational Leadership*, 59 (3), 47-50.
- Grant, A. (2013). Young gifted children transitioning into preschool and school: What matters? *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(2), 23.
- Grenier, M. E. (1985). Gifted children and other siblings. *Gifted Child Quarterly*, 29, 164- 167.



- Gresham, F. (1981). Los errores de la corriente de integración. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 173-192.
- Gresham, F. y Elliott, S. (1990). *Social skills rating system manual*. Toronto, Ontario: Psycan.
- Guay, F., Marsh, H. W., Senecal, C. y Dowson, M. (2008). Representation of relatedness with parents and friends and autonomous academic motivation during late adolescent-early adulthood period. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 621-637.
- Gubbins, E.J. (1997). NRC/GT: The parents connection, The National Research Center on the Gifted and Talented. En web:
<http://www.sp.unconn.edu/~nrcgt/news/winter97/winte971.html>
- Hackney, H. (1981). The gifted child, the family, and the school. *Gifted Child, Quarterly*, 25, 51-54.
- Harrison, C. (2004). Giftedness in early childhood: The search for complexity and connection. *Roeper Review*, 26, 78-84.
- Hervada, J. (1987). *Diálogos sobre el amor y el matrimonio*. Pamplona: Eunsa.
- Hersen, M. y Bellack, A. (1976). *Assessment of social skills: Handbook of behavioral assessment*, New York: Wiley.
- Hertzog, N.B. y Bennett, T. (2004). In whose eyes? Parents' perspectives on the learning needs of their gifted children. *Roeper Review*, 26(2), 96- 10.
- Higham, S.J. y Navarre, J. (1984). Gifted Adolescent females require deferential treatment". *Journal for the Education of the Gifted*, 8(1), 43-58.
- Highfield, R., Carter, P., & Gearhart, C. A. (1994). The Private Lives of Albert Einstein. *American Journal of Physics*, 62, 1054-1055.
- Hodge, B., Anthony, W. y Gales, L. (2003). *Teoría de la organización*. Madrid:



Prentice-Hall.

Hoffman, M. (1983): Empathy, guilt, and social cognition.

Hollingsworth, L.S. (1942). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. En Murchison, C.: Manual de Psicología del Niño, Barcelona.

Hoogeveen, L., Van Hell, J. G. y Verhoeven, L. (2012). Social-emotional characteristics of gifted accelerated and non-accelerated students in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 82(4), 585-605.

Horner, M. (1968). Sex differences in achievement motivation and performances in competitive situations. Unpublished Ph.D.Dissertation, University of Michigan.

Horner, M. (1972). Fail: Bright women. *Psychology Today*, 3, 36.

Hoyes, De M. (2012). Parental Involvement and Achievement outcomes in African American Adolescents. *Journal of Comparative Family*, 43(4), 567-582.

Hurley, J.R. (1965). Parental acceptance-rejection and children's intelligence', *Merrill-Palmer Quarterly*, 11, 19-31.

İnan, H. Z., Bayindir, N. y Demir, S. (2009). Awareness Level of Teachers about the Characteristics of Gifted Children. *Australian Journal of Basic & Applied Sciences*, 3 (3), 2519-2527.

Irizarry, A. (1998). Estructuras familiares, sociedad, pluralidad y desventaja social. *Revista Centro de Investigaciones Demográficas*, 3 (1) 1-12.

Janos, P.M. y Robinson, N.M. (1985). Predictor of loneliness in the gifted adolescent. *Gifted Child Quarterly*, 29, 74-77.

Jones, T.W. (2013). Equally cursed and blessed: Do gifted and talented children experience



poorer mental health and psychological well – being? *Educational and Child Psychology*, 30(2), 44-66.

Kazdin, A.E., Matson, J.L. y Esveldt-Dawson, K. (1985). The relationship of role-play assessment of children´s social skills to multiple measures of social competence. *Behaviour Research and Therapy*, 22, 129-140.

Keirouz, K.S. (1990). Concerns of Parents of Gifted Children: A Research Review. *Gifted Child Quarterly*, 34(2), 56-63.

Kelly, J. A. (1987). *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Bilbao. DDB.

Kennedy, D.M. (1995). "Plain Talk about Creating a Gifted-Friendly Classroom." *Roeper Review*, 17(4), 232-34.

Kerr, B.A. (1985). Smart girls, gifted women: special guidance concerns. *Roeper Review*, 8, (1), 30-38.

Kerr, B. A. (1994). *Smart girls two: A new psychology of girls, women, and giftedness*. Ohio Psychology Pubns.

Kerr, B. A., Vuyk, M. A. y Rea, C. (2012). Gendered practices in the education of gifted girls and boys. *Psychology in the Schools*, 49(7), 647-655.

Khatena, J. (1978). *The creatively gifted child: Suggestions for parents and teachers*, New York: Vantage Press.

Kinear, T. y Taylor J.R. (1993). *Investigación de Mercados*, 4ta edición . McGraw-Hill.

Kingore, B. (2003). High achiever, gifted learner, creative thinker. *Understanding our gifted*, 15(3), 3-5.

Kim, Y., Anderson, H. E. y Bashaw, W. L. (1978). Social maturity, achievement and basic ability. *Educational and Psychological Measurement*, 28, 535-543.



- Kohlberg, L. (1984): Estadios Morales y Moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 5(18), 33-51.
- Kohlberg, L. (1984). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Koshy, V., Brown, J., Jones, D. y Portman Smith, C. (2013). Exploring the views of parents of high ability children living in relative poverty. *Educational Research*, 55(3), 304-320.
- Kozloff, M. A. (1980). *El aprendizaje y la conducta en la infancia*. Barcelona, Fontanella.
- Kreger, L. (2001). Social Development or Socialization. Recuperado en www.gifteddevelopment.com
- Kristjansson, A. y Sigfusdottir, C. (2009). The role of Parental Supports, parental monitoring and time spent with parents on adolescent academic achievement in Iceland. *Scandinavian Journal of Educational Journal*, 53(5), 481-496.
- Lacunza, A. y Contini de González, N. (2012). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 12(23), 159-182.
- Lacunza, A.B., Castro, A. y Cartini, N. (2009). Habilidades Sociales preescolares: una escala para niños de contexto de pobreza. *Revista de Psicología*, 27 (1).
- Lacunza, A.B., Solano, A.C. y Contini, N. (2012). Habilidades sociales preescolares: una Escala para niños de contexto de pobreza. *Revista de Psicología*, 27(1), 3-28.
- Ladd, G.W., Munson, H.L. y Miller, J.K. (1984). Social integration of deaf adolescents in Secondary-level mainstreamed programs. *Exceptional Children*, 50(5), 420-428.
- Landau, E. (1973). The creative approach to psychotherapy, *American Journal of Psychotherapy*, 27.



- Landau, E. (1997). “Ser superdotado no es sólo ser inteligente, sino que también abarca aspectos sociales y emocionales”. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2)3-41.
- Lapidot-Berman, J. y Oshrat, Z. (2009). Sibling Relationships in Families whit Gifted Children, *Gifted Education International*, 25(1), 36-47.
- Leon Rubio, J. y Madina Anzano, S. (1998). *Aproximación conceptual a las habilidades sociales en Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Lewis, M. y Michalson, L. (1985). The gifted infant. En J. Freeman (Ed.), *The psychology of gifted children* (pp. 35-57). New York: John Wiley.
- Ley Núm. 149 de 15 de Julio de 1999. Ley Orgánica Del Departamento de Educación de Puerto Rico, según enmendada. Recuperada de <http://www.lexjuris.com/>
- Li, A. K. F. (1988). Self-perception and motivational orientation in gifted children. *Roeper Review*, 10(3), 175-180.
- Libet, J. y Lewinsohn, P. M. (1973). *The construct of social skill. Behavior Therapy for Depression*. New York: Academic Press.
- Lilienfeld, S. O.; Lynn, S. J., Namy, L.L. & Woolf, N. (2011). *Psicología: Una introducción*. Madrid: Pearson, Educación, S. A.
- López, O., Bermejo, M. A., Prieto, M. D. y Ferrándiz, C. (2002). *El papel de los alumnos en la identificación de sus compañeros de altas habilidades*. *Bordón* 54 (2 y 3), 399-408.
- López, E. L. y Calvo, Z. Á. (2011). La percepción paterna hacia actividades extracurriculares de alumnos de alta capacidad. FAISCA. *Revista de Altas Capacidades*, 15(17), 86-97.
- López Escribano, M. D. C. (2004). *Análisis de las características y necesidades de las*



familias con hijos superdotados: propuesta y evaluación de un programa de intervención psicoeducativa en el contexto familiar. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.

López V. (2007). La Inteligencia Social: Aporte desde su estudio en niños y adolescentes con altas capacidades cognitivas. *PSYKHE*, 16 (2), 17-28.

López, V. y Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: Evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents. *High Ability Studies*, 20, 39-53.

Lovecky, D. (2000). Exploring social and emotional aspects of giftedness in children. *Rooper Review*, 15(1).

Lupu, V. (2012). Emotional Intelligence in Gifted and Non- Gifted High School Students. *Bulletin Scientific*, 17(2).

Majoram, D. T. (1994). Teaching able mathematicians. *Gifted Education International*, 8(10), 40-43.

Maker, C.J. (1994). Giftedness, diversity and problem-solving, *Teaching Exceptional Children*, 27 (1); 4-19.

Maker, C.J. y King, M.A. (1996). *Nurturing giftedness in young children*. Council for Exceptional Children (Reston, Va.).

Maker, C. J. y Nielson, A.B. (1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*. 2nd edición . Austin, TX: Pro- Ed.

Malone, C.E. (1975). Education for parents of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 19, (3), 223-225.

Marjoram, T. (1986). *Giftedness: A continuing worldwide challenge* (pp. 317–325). New



York, NY: Trillium Press.

Marland, S. Jr. (1972). Education of the gifted and talented. Report to the U.S. Congress. Washington, D.C. U.S. Government Printing Office.

Martínez Arias, R. (2008). *El análisis multivariante en la investigación científica*. Madrid: La Muralla/Hespérides.

Martínez Paredes, M. (1992). *Aplicaciones del entrenamiento en las Habilidades sociales en prevención primaria. Estudio de los efectos diferenciales de la aplicación de un programa dirigido a madres e hijos*. Murcia. Tesina de Licenciatura no publicada.

Martinson, R. (1991). "The identification of the gifted and talented". En Acereda A; & Sastre, S. (1998). *La Superdotación*. Madrid: Síntesis.

Martinson, R.A (1961). Educational programs for gifted pupils Sacramento, CA California State Department Education.

Masdevall, M. T. y Costa, V. M. (2011). *Altas capacidades en niños y niñas: detección, identificación e integración en la escuela y en la familia* (Vol. 188). Narcea.

Maz, A., Castro, E., & Blanco, R. (2004). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. M. Benavides (Ed.). UNESCO, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.

McDonald, M. R. y Kuiper, N. A. (1984). Self-schema decision consistency in clinical depressives. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 264-272.

McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skill. *Behavioural Assessment*, 4, 1- 33.

Michelson, L. (1983). *Social skills assessment and training with children*. New York: Plenum Press.



- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca S.A.
- Miller, R. y Gentry, M. (2010). Developing talents among high-potential students from low-income families in an out-of-school enrichment program. *Journal of Advanced Academics*, 21(4), 594-627.
- Molina, L., Ipiña, M. J., Reyna, C. y Guzmán, R. (2011). Competencia social en niños con sordera profunda. *Revista CES Psicología*, 4(1), 1.
- Mondelman, S., Barbot, B., Tan, M. y Gringorencó, E. (2013). Addressing the “quiet crisis”: Gifted identification with Aurora.” *Educational & Child Psychology*, 30(2), 101-109.
- Morawaska, A. y Sanders, M. (2008). Parenting gifted and talent children: What are the key child behavior and parenting issues. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 42, 819-827.
- Morawaska, A. y Sanders, M. (2009). Parenting gifted and talent children: Conceptual and empirical foundation. *Gifted Child Quarterly*, 53, 163-173.
- Monjas, I. (1993). *Programa de entrenamiento en habilidades de interacción social*. PEHIS. Salamanca. Trilce.
- Monjas, I. (1994). *Evaluación de la competencia Social y las habilidades Sociales en la edad escolar*. Madrid. Siglo XXI de España Editores.
- Monjas, I. (2011). *Como promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)* Editorial CEPE. Madrid.
- Mönks, F. (2003). *Las necesidades de los hiperdotados: Un modelo óptimo de respuesta*. http://www2.trainingvillage.gr/download/agora/themes/agora09/A9_Monks_ES.pdf. (3 de agosto de 2003).



- Moraleda, M. (1988). *Educación en la Competencia Social*. Madrid. Editorial CCS.
- Morisano, D. y Shore, B. M. (2010). Can Personal Goal Setting Tap the Potential of the Gifted Underachiever? *Roeper Review*, 32(4), 249-258.
- Morrison, R. L. (1981). The Role of Social Perception in Social Skill. *Behavior Therapy*, 12, 69-79.
- Morrow, W.R. y Wilson, R.C. (1964): Family relations of bright high-achieving and underachieving high school boys, *Child Development*, 35,1041-1049.
- Mudrak, J. (2011). ‘He was born that way’: parental constructions of giftedness *High Ability Studies*, 22(2), 199-217.
- Myers, D. G. (2006) *Psicología*. 7a edición. Buenos Aires: Madrid: Médica Panamericana, pp. 336.
- Myers, D. G. (2011). *Psicología*. 10ma edición. Buenos Aires; Madrid: Médica Panamericana, pp. 336.
- Naini, M. y Naini, J. (2009). “N-Dimensions, Parallel Realities and Their Relations to Human Perceptions and Development”, *Society for Design and Process Sciences*, 13(1), 49-61.
- Nicholls, J. G. (1972). Creativity in the person who will never produce anything original and useful: the concept of creativity as a normally distributed trait. *American Psychologist*, 27(8), 717.
- Noble, C. G. y Nolan, J. D. (1974). Effect of student verbal behavior on classroom teacher behavior. *Journal of Educational Psychology*, 68(3), 342-346.
- O’Connor, J. (2012). Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child. *Children & Society*, 26(4), 293-303.



- Olszewski-Kubilius, P. y Lee, S.Y. (2004). Parent Perceptions of the Effects of the Saturday Enrichment Program on Gifted Students' Talent Development. *Roepers Review*, 26 (3), 156-165.
- Ozel, A. (2009): The Practice of Information Processing Model in the Cognitive Strategies, *Journals of Instructional Psychology*, 369(1), 59-68.
- Pacheco, K. Z., Bou, F. N. y Serrano-García, I. (2006). Familia Reconstituida El Significado de " Familia" en la Familia Reconstituida. *Psicología*, 14(2), 16-27.
- Palazuelo, M., Marugán, M., Del Caño, M., De Frutos, C. y Quintero, M. (2010). La expresión emocional en alumnos con altas capacidades. *Faísca*, 15 (17), 50 – 66.
- Palladino, J. y Davis, S. (2004). *Psychology 4th edition*. Prentice Hall.
- Pardo, A., Ruiz, M. Á. y Castellanos San Martín, R. (2009). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud I. Síntesis*.
- Pardo, A. y Castellanos San Martín, R. (2010). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud II. Síntesis*.
- Parker, M. y Colangelo, N. (1979). An assessment of values of gifted students and their parents. *New voices in counseling the gifted* pp. 408-414.
- Parker, W. D. y Atkins, K. K. (1994). Perfectionism and the Gifted. *Roepers Review*, 17(3), 173-175.
- Parker, M. y Colangelo, N. (1979). An assessment of values of gifted students and their parents. In N. Colangelo & R.T. Zaffrann (Eds.), *New voices in counseling the gifted*. Dubuque IA: Kendall/ Hunt.
- Pascual Morán, Anaida (2004). Inteligencia, Talento, Sobredotación y Creatividad: Apuntes reflexivos a la luz de tres décadas de constante evolución, confusión y repercusión educativa. Primer Congreso Educativo: Niños Dotados en Puerto Rico. Facultad de Educación, Recinto de Río Piedras. Universidad de Puerto Rico, 8 de octubre de 2004.



- Patti, J., Brackett, M., Ferrándiz, C. y Ferrando, M. (2011). ¿Por qué y cómo mejorar la inteligencia emocional de los alumnos superdotados? . *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 14(3), 145-156.
- Pelechano Barberá, V. (1984). Inteligencia social y habilidades interpersonales. *Análisis y modificación de conducta*, 10(26), 393-420.
- Pelenchano Barberá, V. (1996). *Habilidades Interpersonales. Teoría mínima y Programas de intervención*. Promolibro.
- Peñate, W. (2011). Psicología clínica y psicodiagnóstico: sobre la vigencia del modelo de evaluación conductual. *Análisis y Modificación de Conducta*, 34(150-151).
- Peralta, F., & Reparaz, C. (2002). El WISC-R como instrumento de diagnóstico de alumnos de alta capacidad intelectual: un estudio descriptivo. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 54(2-3), 419-429.
- Perea Quesada, R. (2006). La familia como contexto para un desarrollo sustentable. *Revista Española de Pedagogía*, 235, 417- 428.
- Pérez López, C. (2005). Técnicas estadísticas con SPSS 12: aplicaciones al análisis de datos. *Madrid (ES): Pearson Prentice*.
- Pérez Delgado, E. y García-Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez Fernández, J. y Garaigordobil Landazabal, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, auto concepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 153-169.
- Pérez, L. (1993). *10 Palabras Clave en Superdotados*. Estrella (Navarra): Verbo Divino.



- Pérez, L. (1998). Programas educativos para alumnos con alta capacidad. 1° Congreso Internacional de Educación de la Alta Inteligencia. Universidad de Cuyo. Mendoza. Argentina. 18-11 de agosto. Actas.
- Pérez, L. (1999). Nuevas perspectivas en el concepto, identificación e intervención educativa en alumnos de alta capacidad intelectual. En *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos: [Actas del Congreso Internacional]* (pp. 107-136). Mira Editores.
- Pérez, L. y Domínguez, P. (1999). Perspectiva psicoeducativa de la sobredotación intelectual. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (36), 93-106
- Pérez, L., & Domínguez, P. (1997). Intervención curricular en alumnos de altas capacidades. En C. Bravo, *Superdotados: problemática e intervención*. Valladolid: Sae.
- Pérez, L., Domínguez, P. y Díaz, O. (1998). *La Educación de los más Capaces: Guía para educadores*. Madrid, MEC.
- Pérez L. y Domínguez, P. (2000): *Superdotación y Adolescencia características y necesidades en la comunidad de Madrid*. Madrid: Conserjería de Educación. Dirección general de Promoción Educativa.
- Pérez, L., Domínguez, P., López, C. y Alfaro, E. (2000). *Educar hijos muy inteligentes*. Madrid: Editorial CCS.
- Pérez López, C. (2004). *“Técnicas de Análisis Multivariantes de Datos: Aplicaciones con SPSS”*, Madrid: Pearson Education S. A, 1ra edición. 2004.
- Pérez, M. A. y Sierra, M. D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 67-85.
- Pérez Sánchez, L., Valadez Sierra, M. y Beltrán Llera, J. (2011). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *FAISCA. Revista De Altas Capacidades*, 15(17), 2 - 17.



- Perino, S. y Perino, J. (1981). *Parenting the gifted*. New York: R. R. Bowker Company.
- Peters, W. A., Grager-Loidl, H., & Supplee, P. (2000). Underachievement in gifted children and adolescents: Theory and practice. *International handbook of giftedness and talent*, 2, 609-620.
- Peterson, D. (1977). The heterogeneously gifted family. *Gifted Child Quarterly*, 21(3), 396-411.
- Phillips, E., L'Abate, L., y Milan, M. (1985). Social skills: History and prospect. *Handbook of social skills training and research*, 3-21.
- Pickard, P. (1976). *If you think your child is gifted?* London: Allen and Unwin.
- Piechowski, M. M. (1990). "Emotional giftedness: The measure of intrapersonal intelligence". En N. Colangelo y G. Davis (eds.). *Handbook of gifted education*. 2ª ed. Boston: Allyn and Bacon, 366-381.
- Piirto, J. (1994). *Talented children and adults: their development and education*. New York: Macmillan Collage Publishing Company.
- Pfouts, J. H. (1980). Birth order, age spacing, IQ differences, and family relations. *Journal of Marriage and the Family*, 42, 517-531.
- Porter, L. (2005). *Gifted Young children. A guide for teacher and parents*. New York: McGraw Hills.
- Prieto, M. y Castejón, J. L. (2000). *Los Superdotados: esos alumnos excepcionales*. Málaga: Aljibe.
- Prieto, M. y Ferrándiz, C. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Psicología XVI*, 240, 241-260.



Pringle, M.L.K. (1970). *Able misfits*. London, England: Longman.

Quintana, J. (1993). *Pedagogía Familiar*. Madrid: Narcea.

Raglianti Hidalgo, M. (2009). *Familias de niños con talento académico: Una experiencia en Chile a través de la Escuela para Padres*. Madrid. (Tesis Doctoral Inédita)
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense.

Rah, Y. y Parke, D. (2008). Pathways between Parents-Childs Interactions and Peers Acceptance: *The role of Children Social Information Processing, Social Development*, 17(2), 341-357.

Reis, S. y Renzulli J. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stay in the person overtime and experiences. *The Gifted Child Quarterly*, 53,233-236.

Renzulli, J. (1978). *What makes giftedness?* Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 261, 180-184.

Renzulli, J. (1999). The concept of Three - Rings of Giftedness. Vía Internet
[<http://www.gifted.uconn.edu>].

Rimm, S. (1994). *Keys to parenting the gifted child*. Estados Unidos de América, Barron's.

Rivera, H. (2012). *Estudio sobre las necesidades socio-demográficas y sociales de los estudiantes dotados y sus familias*. Instituto de Investigación y Desarrollo para Estudiantes Dotados. Universidad de Puerto Rico en Cayey. Recuperado de www.prgifted.org.

Rodríguez, P. D. (2002). Sobredotación, mujer y sociedad. *FAISCA. Revista de altas Capacidades*, 9, 3-34.



- Roedel, W.C. (1984). Social emotional vulnerabilities of young gifted children. *Journal of Children in Contemporary Society*, 18: 17-29.
- Roedell, W. C., Jackson, N. E. y Robinson, H.B. (1980). *Gifted Young Children*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Roeper, A. (1982). How the gifted COPE with their emotions. *Roeper Review* 5, 21-24.
- Rotigel, J.V. (2003) Under Understanding the Young Gifted Child: Guidelines for Parents, Families, and Educators. *Early Childhood Education Journal*, 30 (4), 209-214.
- Ross, A.O. (1972). *The exceptional child in the family*. New York: Grave and Stratton, Inc.
- Ross, A. y Parker, M. (1979). Academic and social self-concepts of the academically gifted. *Exceptional Children*, 47, 6-10.
- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V. y Keizer, B. M. (2013). Gifted Students' Perceptions of Parenting Styles Associations With Cognitive Ability, Sex, Race, and Age. *Gifted Child Quarterly*, 57(1), 15-24.
- Sanborn, M.P. (1979). *Counseling and guidance needs of the gifted and talented*. National Society for the study of Education. Chicago.
- Sánchez Manzano, E. (2002). La intervención psicopedagógica en alumnos con sobredotación intelectual. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 54 (2-3), 297-309.
- Sánchez Garzón, J., Quiñonez, J. J. y Villada Ochoa, O. (2011). Retos de las familias en sociedades en transición. *Revista CES Salud Pública*, 2011, vol. 2, no 1, p. 45-55.
- Sánchez Manzano, E. y Sánchez Cuenca, M. (1990). "Estrategias educativas en la formación de los niños superdotados". *Revista Complutense de Educación*, 1 (3), 487-497.



- Sanz de Acedo Lizarraga, M.L. (2012) (Ed) *Psicología: individuo y medio social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Saunders, J. (1991). *Bringing Out the Best: A Resource Guide for Parents of Young Gifted Children*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Shechtman, Z. y Silektor, A. (2012). Social competencies and difficulties of gifted children compared to nongifted peers. *Roeper Review*, 34, 63–72.
- Schmitz, C. C., & Galbraith, J. (1985). *Managing the social and emotional needs of the gifted: A teacher's survival guide*. Free Spirit Pub.
- Schneider, B.H. (1989). *Between developmental wisdom and children's social- skills training*. Dordrecht: KluwerAcademic Publisher.
- Secord, P.F. y Backman, C.W. (1976). *Psicología Social*, Mexico: McGraw-Hill.
- Sękowski, A. y Siekańska, M. (2008). National academic award winners over time: Their family situation, education and interpersonal relations. *High Ability Studies*, 19(2), 155-171
- Seymour, D. (1987): *A case study of two young gifted brothers*. Un-published manuscript.
- Shea, T. (1997). *Educación especial: un enfoque ecológico*. México, Mc Graw Hill.
- Shechtman, Z. y Silektor, A. (2012). Social Competencies and Difficulties of Gifted Children Compared to Nongifted. Peers *Roeper Review*, 34(1), 63-72.
- Silverman, L.K. (1976). *Gifted education*. St. Louis, Michigan: C.V. Moseby, in preparation.
- Silverman, L. K. (1986). Patering young gifted children. *Journal of children in contemporary*, 18, 73-87.
- Silverman, L.K. (1989). Reclaiming lost giftedness in girls. *Understanding our gifted*, 2 (7).



- Silverman, L.K. (1992): How parents can support gifted children. *Gifted Child Development Center*. (ERIC Document Reproduction Service No.E515).
- Silverman, L.K. y Kearney, K. (1989). Parents of the extraordinarily gifted. *Advanced Development*, 1, 41-56.
- Snowden, P. y Peggy (1999): Parenting the young gifted child: Supportive behaviors. *Roeper Review*, 21 (3), 215-221.
- Solow, R. (2001). Parents' conceptions of giftedness. *Gifted Child Today Magazine*, 24(2), 14-22.
- Soriano de Alencar, E. (2008). Dificultades socio-emocionales del alumno con altas habilidades. *Revista de Psicología*, 26 (1), 43-62.
- Spivack, G. y Shure, M. B. (1970). *Social Adjustment of Young Children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sternberg, R. (1984). *Inteligencia humana- la naturaleza de la inteligencia humana y su medición*. 7ed Barcelona: Paidós. Tomo I.
- Sternberg, R. (Ed.) (1985). *Las capacidades humanas*. Barcelona: Labor.
- Sternberg, R. y Davidson, J. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée Brouwer.
- Stevenson, B. (2008). The evolution of American family. *American Journal of Family Law*. 33(3), 141-147.
- Stichter, J. P., O'Connor, K. V., Herzog, M. J., Lierheimer, K. y McGhee, S. D. (2012). Social competence intervention for elementary students with aspergers syndrome and high functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 354-366.



- Suarez, L. y Bell, D. (2009). Relation of Childhood Worry to Information Processing Factors in an Ethical Diverse Community Sample, *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35(1), 136-147.
- Tannenbaum, A.J. (1983). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. Oxford: Macmillan.
- Tannenbaum, A.J. (1998). Definición de talentoso. Recuperado de:
<http://www2.tsixroads.com>.
- Tannenbaum, A. J. (2000). *Gifted children: Psychological and educational perspectives*. New York: Macmillan.
- Terman, L. M. (1925). “*Mental and physical traits of a thousand gifted children*”. Genetic Studies of Genius, Vol. 1, Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L.M. y Oden, M. (1925). *Genetic studies of genius. The gifted child grows up*. Vol. 4. Stanford University Press.
- Terrasier, J. (1985). “Disincronías: Desarrollo irregular”, en Freeman. J. (ed.): *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid: Santillana.
- Tesser A. (1980). Self-esteem maintenance in family dynamics *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 77–91.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*.
- Tirri, K. y Nokelainen, P. (2008). Identification of multiple intelligence whit the multiple intelligence profiling Questionnaire III. *Psychology Science Quarterly*, 50, 206-221.
- Tirri, K. y Nokelainen, P. (2011). The Influence of Self Perception of Abilities and Attribution Styles on Academic Choices: Implication for Gifted Students, *Roepers Review*, 33(1), 26-32.



- Tourón, J., Peralta, F. y Reparaz, C. H. (1998). *La superdotación intelectual: modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: Eunsa.
- Valcárcel, M. (2004). Diseño y validación de actividades de formación para profesores y gestores en el proceso de armonización europea en educación superior. 2004. Ref. EA2004-0036) <http://www.mec.es/univ/jsp/plantilla.jsp>.
- Valdez Sierra, M. D., Pérez, L. y Beltrán, J. (2010). La inteligencia emocional de los adolescentes talentosos. *Faisca: revista de altas capacidades*, 15(17), 2-17.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las Habilidades Sociales en la escuela (Una propuesta Curricular)*. Madrid: Editorial EOS.
- Vallés, A. (1994). *Habilidades Sociales*. 2 vols. Alcoy: Marfil.
- Vallés, A. (1994). *Programa de refuerzo de las Habilidades Sociales*. 3 vols. Madrid: EOS.
- Valles, A. (1998). *¿Qué son y cómo se aprenden las habilidades sociales?* Lima: CEDEIS.
- VanTassel-Baska, J. (1998). The development of academic talent: A mandate for educational best practice. *Phi Delta Kappan*, 79(4), 760-764.
- Van Tassel-Baska, J. (2000). The on-going dilemma of identification practices in gifted education. *The Communicator*, 31, 39-41.
- VanTassel-Baska, J., Landau, M. y Olszewski, P. (1984). The benefits of summer programming for gifted adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 13(1), 73-82.
- Viladrich, P. J. (2005). *La institución del matrimonio: Los tres poderes* (Vol. 35). Ediciones: Rialp.
- Villagómez, A. y De Galirrido, L. (2006). La interacción familiar en un ambiente saludable. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 9, 35-52.



- Villalobos, M. (2001). *Educación Familiar*. México: Trillas.
- Wallace, A. (1988). *The prodigy: A biography of William James Sidis, America's greatest child prodigy*. New York: E. P. Dutton.
- Wallace, B. (1988). *La educación de los niños más capaces. Programas y recursos didácticos para la escuela*. Madrid: Visor.
- Webb, J. T. (1993). Nurturing social emotional development of gifted children. ERIC Digest (No.E527).
- Webb, J. T. y Latimer, D. (1993). ADHD and children who are gifted. Reston, VA: Council for Exceptional Children. ERIC Digests #E522, EDO-EC-93-5.
- Web, J.T., Meckstroth, E.A. y Tolan, S.S (1982). *Guiding the gifted child: A practical source for parents and teacher*. Columbus, OH: Psychology.
- Whight M. y Chapparo, C. (2008). Social Competence and learning difficulties: Teacher perception. *Australian Occupational Therapy Journal*, 55, 256- 285.
- Whitmore, J.R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Whitmore, J .R. y Maker, J. (1988). *Intellectual giftedness in disabled persons*. Rockville, MD: Aspen Systems Corporation.
- Winner, E. (1996). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, 55, 159–169.
- Winner, E. (1996). *"Gifted Children: Myths and Realities."* NY : Basic Books.
- Yun, K., Chung, D., Jang, B., Kim, J. H., & Jeong, J. (2011). Mathematically gifted adolescents have deficiencies in social valuation and mentalization. *PloS one*, 6(4), e18224.



- Yun M. y Kusum, S. (2008). Parents relationship and involvement effects an students engagement and performance. *Research in Middle Education online*, 31(10), 1-11
- Zeidner, M. y Shani- Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and no gifted students differ on the Big-five and adaptive status? *Personal & Individual Differences*, 51(5), 566-570.
- Zimmerman, E. (2004). Should creativity be a visual arts orphan? In J. Baer & J. Kaufman (Eds.), *Faces of the muse: How people think, work, and act creatively in diverse domains* (pp. 59-79). Thousand Oaks, CA: Lawrence Earlbaum.
- Zimmerman, Barry J. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.



ANEXOS



ANEXO 1. CARTA DE PRESENTACIÓN



25 de enero de 2014
Morovis, Puerto Rico

Gracias anticipadas por la atención a esta comunicación.

Se dirige a usted Lydia Zulema Rodríguez Ríos, estudiante del Programa Doctoral de Psicología Educativa, en la Universidad Complutense de Madrid.

Como requisito del grado académico se me requiere un proyecto investigativo. El tema seleccionado para el proyecto es: Análisis de la Percepción sobre el manejo de las Habilidades Sociales en familias Puertorriqueñas con niños Superdotados. Como lo establece el título, el objetivo principal es analizar las habilidades sociales de los niños superdotados y determinar cómo esto afecta su desempeño académico, social y familiar.

Extendemos un pedido de cooperación, para que participen de esta investigación. La información que nos provean es fundamental para la realización de ésta y para alcanzar los objetivos del proyecto. Adjunto le proveemos dos cuestionarios, uno para los padres y otro para los niños.

Garantizamos total confidencialidad y anonimato de las personas que participen en la investigación. La información recopilada durante el proceso será utilizada única y exclusivamente para propósitos académicos.

Como un acto de reciprocidad nos comprometemos a compartir los resultados de esta investigación, a través de la Asociación de Padres de Niños Superdotados de Puerto Rico. Estamos seguros de que esta investigación aportará información valiosa que ayude al entendimiento, desarrollo y búsqueda de soluciones para la población que enfrenta esta realidad.

Si ha leído este documento y decide participar, entienda que tanto su participación como la de su hijo/a es voluntaria.

Atentamente,

Lydia Zulema Rodríguez Ríos
e-mail. puertorico152@hotmail.com
cel. (787) 590-7370
HC-01 box 2381
Morovis, Puerto Rico

*Dirige el Proyecto para Tesis Doctoral
Dra. Pilar Domínguez Rodríguez
Profesora
Universidad Complutense de Madrid
E-mail- pilardom@ucm.es*



ANEXO 2. CUESTIONARIO DE PADRES



Con el propósito de simplificar el escrito utilizaremos un lenguaje inclusivo, refiriéndonos como hijo o niño, tanto para el género masculino como femenino. En caso de tener más de un niño sólo conteste en función del niño(o los niños) que esté identificado como superdotado.

Instrucciones: Conteste la siguiente pregunta.

¿Qué entiendes por destrezas o habilidades sociales?

Instrucciones: Conteste las siguientes preguntas desde la perspectiva de padre o madre, utilizando la escala que aparece en la parte superior derecha de cada tabla.

Premisas	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Pésimo
Sus conocimientos sobre destrezas sociales son:					
Su nivel de actualización sobre el tema de destrezas sociales es:					
Su capacitación para identificar las destrezas sociales de sus hijo/s es:					
Su capacitación para manejar las destrezas sociales de sus hijo/s es:					

Premisas	Total acuerdo	Parcial acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Parcial desacuerdo	Total desacuerdo
Mi hijo tiene dificultad con las destrezas sociales					
Mi hijo necesita modificar sus destrezas sociales					
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le afecta en su rendimiento académico					
De tener más de un hijo superdotado. Puedo identificar diferencias en términos de habilidades sociales entre ellos. <i>(Si no aplica no conteste esta pregunta)</i>					
De tener más de un hijo aunque no sea superdotado. Puedo identificar diferencias en términos de habilidades sociales entre el niño superdotado y los demás. <i>(Si no aplica no conteste esta pregunta)</i>					



Instrucciones: Lea cuidadosamente las siguientes premisas y seleccione la respuesta que mejor representa su sentir. Estas premisas están dirigidas a definir las destrezas sociales de su hijo/a.

	Total acuerdo	Parcial acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Parcial desacuerdo	Total desacuerdo
1.El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le afecta negativamente en sus relaciones familiares					
2.El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le afecta negativamente en sus relaciones sociales					
3.El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le afecta negativamente en sus relaciones en la escuela					
1. Es importante tener nuevas amistades					
2. Su núcleo de amistades es amplio					
3. Los demás niños quieren ser sus amigos					
4. Prefiere compartir con personas de su misma edad					
5. Prefiere compartir con personas mayores que él					
6. Prefiere estar solo/a					
7. Puede iniciar y mantener una conversación					
8. Es normal que los demás sigan sus instrucciones					
9. Toma Iniciativas					
10. Toma decisiones					
11. Hace frente a las presiones de grupo					
12. Cuando conversa con los demás suele mirar a las personas					
13. Demuestra conductas como: dar las gracias, presentarse, hacer un cumplido, saludar, etc.					
14. Expresa agrado cuando recibe un cumplido					
15. Le gusta recibir cumplidos					
16. Puede seguir instrucciones					
17. Defiende y reclama derechos					
18. Suele retar la autoridad					
19. Sabe escuchar					
20. Sabe expresar afecto					
21. Suele disculparse cuando lo amerita					
22. Ayuda a los demás					
23. Sabe comprender los sentimientos de los demás					
24. Sabe expresar sentimientos					
25. Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita					
26. Responde propiamente al fracaso					
27. Es perfeccionista					
28. Responde correctamente a una acusación					
29. Responde aceptablemente a las bromas					
30. Evita los problemas con los demás					

P.1 ¿Existe en su familia, otros casos de niños superdotados?

SÍ	
NO	

P.2 ¿Tiene más de un hijo/a identificado como superdotado?

SÍ	
NO	
¿CUÁNTOS?	

P.3 ¿Cuál es la edad de su hijo/a?

EDAD	
------	--

P.4 ¿Cuál es el promedio académico de su hijo?

PROMEDIO	
----------	--

P.5 ¿Dónde estudia su hijo/a?

ESCUELA PÚBLICA	
ESCUELA PRIVADA	
HOME SCHOOLING	



ANEXOS

P.6 ¿Ha tenido que cambiar a su niño/a de escuela o colegio, por problemas?

NUNCA	
DE 1 A 2 VECES	
DE 3 A 4 VECES	
DE 5 A 6 VECES	
MÁS DE 6 VECES	

P.7 ¿Cuál es el sexo de su hijo/a?

VARON	
HEMBRA	

P.8 ¿Cuántos años tenía su hijo/a cuando se le identificó como niño superdotado?

MENOS DE 2 AÑOS	
DE 2 A 3 AÑOS	
DE 4 A 6 AÑOS	
DE 7 A 10 AÑOS	
11 AÑOS O MÁS	

P.9 ¿Una vez fue identificado como superdotado, se implantó un método de modificación de conducta?

SÍ	
NO	

P.10 ¿Cómo Clasifica la superdotación de su hijo/a?

ACADEMICA	
DEPORTES	
MUSICA	
INTERPERSONAL	
INTRAPERSONAL	
CINETICO-CORPORAL	
ESPACIAL	

P.11 ¿En términos generales cuando comparas las habilidades sociales de tus hijo/s con los demás niños no superdotados, estas son?

MUY SUPERIORES	
SUPERIORES	
IGUALES	
INFERIORES	
MUY INFERIORES	

P.12 ¿Alguno o ambos padres son superdotados o refleja características para haber sido catalogado como superdotado?

SÍ	
NO	

P.13 ¿Lactó a su hijo/a?

SÍ	
NO	

P.14 El cuestionario fue contestado por:

LA MADRE	
EL PADRE	
AMBOS	
ABUELOS	
OTRO FAMILIAR	

P.15 La preparación académica del padre es:

ESC. SUPERIOR O MENOS	
GRADO ASOCIADO	
BACHILLERATO	
MAESTRÍA	
DOCTORADO	
OTRO	

P.16 La preparación académica de la madre es:

ESC. SUPERIOR O MENOS	
GRADO ASOCIADO	
BACHILLERATO	
MAESTRÍA	
DOCTORADO	
OTRO	

P.17 ¿Cuál es el nivel de ingreso familiar anual?

MENOS DE \$12,000	
DE \$12,000 A \$24,000	
DE \$24,001 A \$36,000	
DE \$36,001 A \$50,000	
DE \$50,001 A \$75,000	
DE \$75,001 A \$100,000	
MÁS DE \$100,000	

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



ANEXO 3. CUESTIONARIO DE NIÑOS/AS



Cuestionario para niños/as

Lee cuidadosamente y escribe una **X** en la respuesta que corresponda.

Premisa	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1. Mantengo buenas relaciones familiares					
2. Mantengo buenas relaciones con los demás					
3. Mantengo buenas relaciones en la escuela					
1. Es importante tener nuevas amistades					
2. Tengo muchas amistades					
3. Los demás niños quieren ser mis amigos					
4. Me gusta estar con niños de mi misma edad					
5. Prefiero estar con personas mayores que yo					
6. Prefiero estar solo					
7. Normalmente soy quien inicia las conversaciones con los demás					
8. Se cómo dar instrucciones					
9. Es normal que tome la iniciativa					
10. Sé cuando tomar decisiones					
11. Me dejo llevar por las presiones de grupo					
12. Cuando converso con alguien mantengo contacto visual					
13. Al llegar a un lugar debo ser yo quien salude					
14. Me sonrío cuando me hacen un cumplido o halago					
15. Me gusta recibir cumplidos o halagos					
16. Acepto recibir órdenes o instrucciones					
17. Defiendo y reclamo mis derechos					
18. Es normal que rete a la autoridad					
19. Me gusta escuchar a los demás					
20. Hago cumplidos o halagos a los demás					
21. Es normal disculparme con los demás					
22. Procuro ayudar y cooperar con los demás					
23. Entiendo los sentimientos de los demás					
24. Sé cómo expresar mis sentimientos					
25. Procuro pedir ayuda o favores					
26. Tengo miedo al fracaso					
27. Me exijo demasiado					
28. Me siento mal cuando me acusan					
29. Respondo aceptablemente a las bromas					
30. Evito los problemas					

¿Cuál es tu edad? _____ Años

¿Eres? Niño _____ Niña _____

¿En qué grado estás? _____

¿Cuál es tu clase preferida? _____

¿Pertenece a algún grupo o asociación como: niños escuchas, ambientalistas, etc.? Sí _____ No _____

¿Cuántas? _____

¿Participas de otras actividades como: bailes, deportes, actuación, pintura, etc.? Sí _____ No _____

¿Cuántas? _____



ANEXO 4. RESUMEN DE FRECUENCIA CUESTIONARIO DE PADRES



Con el propósito de simplificar el escrito utilizaremos un lenguaje inclusivo, refiriéndonos como hijo o niño, tanto para el género masculino como femenino. En caso de tener más de un niño sólo conteste en función del niño(o los niños) que esté identificado como superdotado.

Instrucciones: Conteste la siguiente pregunta.

¿Qué entiendes por destrezas o habilidades sociales?

Instrucciones: Conteste las siguientes preguntas desde la perspectiva de padre o madre, utilizando la escala que aparece en la parte superior derecha de cada tabla.

Premisas	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente	Pésimo
Sus conocimientos sobre destrezas sociales son:	29.7%	54.1%	13.5%	2.5%	0
Su nivel de actualización sobre el tema de destrezas sociales es:	19.2%	56.2%	17.8%	6.8%	0
Su capacitación para identificar las destrezas sociales de sus hijo/s es:					
Su capacitación para manejar las destrezas sociales de sus hijo/s es:	23%	52.7%	20.3%	4.1%	0

Premisas	Total acuerdo	Parcial acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Parcial desacuerdo	Total desacuerdo
Mi hijo tiene dificultad con las destrezas sociales	9.3%	26.7%	10.7%	8.1%	51.4%
Mi hijo necesita modificar sus destrezas sociales	14.7%	22.7%	16%	17.3%	29.3%
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le afecta negativamente en sus relaciones familiares	9.5%	20.3%	10.8%	8.1%	51.4%
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le afecta negativamente en sus relaciones sociales	16%	13.3%	11.1%	11.1%	45.8%
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le afecta negativamente en sus relaciones en la escuela					
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le afecta en su rendimiento académico	16.7%	13.9%	11.1%	11.1%	0%
De tener más de un hijo superdotado. Puedo identificar diferencias en términos de habilidades sociales entre ellos. <i>(Si no aplica no conteste esta pregunta)</i>	75%	12.5%	6.2%	3.1%	3.1%
De tener más de un hijo aunque no sea superdotado. Puedo identificar diferencias en términos de habilidades sociales entre el niño superdotado y los demás. <i>(Si no aplica no conteste esta pregunta)</i>	80.6%	5.6%	5.6%	8.3%	0%



Instrucciones: Lea cuidadosamente las siguientes premisas y seleccione la respuesta que mejor representa su sentir. Estas premisas están dirigidas a definir las destrezas sociales de su hijo/a.

	Total acuerdo	Parcial acuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Parcial desacuerdo	Total desacuerdo
1. Es importante tener nuevas amistades	80.6%	5.6%	5.6%	8.3%	0%
2. Su núcleo de amistades es amplio	84%	13.3%	1.3%	1.3%	0%
3. Los demás niños quieren ser sus amigos	68%	12%	10.7%	5.3%	4%
4. Prefiere compartir con personas de su misma edad	17.1%	28.6%	17.1%	18.6%	18.6%
5. Prefiere compartir con personas mayores que él	30.7%	37.3%	16%	5.3%	10.7%
6. Prefiere estar solo/a	16.2%	20.3%	9.5%	6.8%	47.3%
7. Puede iniciar y mantener una conversación	54.7%	25.3%	13.3%	4.0%	2.7%
8. Es normal que los demás sigan sus instrucciones	56.9%	13.9%	2.8%	18.1%	8.3%
9. Toma Iniciativas	69.3%	13.3%	5.3%	10.7%	1.3%
10. Toma decisiones	66.7%	20.0%	9.3%	4.0%	0%
11. Hace frente a las presiones de grupo	58.7	18.7	12	5.3%	5.3%
12. Cuando conversa con los demás suele mirar a las personas	53.3	33.3	4	6.7	2.7
13. Demuestra conductas como: dar las gracias, presentarse, hacer un cumplido, saludar, etc.	34.7	32.0	14.7	10.7	8
14. Expresa agrado cuando recibe un cumplido	46.7	29.3	13.3	8.0	1.3
15. Le gusta recibir cumplidos	57.3	20	18.7	2.7	1.3
16. Puede seguir instrucciones	66.7	13.3	16	2.7	1.3
17. Defiende y reclama derechos	46.7	30.7	13.3	8.0	1.3
18. Suele retar la autoridad	39.2	28.4	25.7	5.4	1.4
19. Sabe escuchar	29.3	29.3	28	8	5.3
20. Sabe expresar afecto	60	22.7	12	5.3	0
21. Suele disculparse cuando lo amerita	70.7	18.7	9.3	1.3	0
22. Ayuda a los demás	52.7	33.8	10.8	2.7	0
23. Sabe comprender los sentimientos de los demás	68	22.7	5.3	2.7	1.3
24. Sabe expresar sentimientos	29.3	42.7	17.3	6.7	4
25. Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	68	24	4	4	0
26. Responde propiamente al fracaso	64	14.7	9.3	10.7	1.3
27. Es perfeccionista	45.3	12.3	24	5.3	8
28. Responde correctamente a una acusación	47.3	35.1	16.3	1.4	0
29. Responde aceptablemente a las bromas	54.7	36	5.3	2.7	1.3
30. Evita los problemas con los demás	25.7	20.3	13.5	27	13.5

P.1 ¿Existe en su familia, otros casos de niños superdotados?

SÍ	39.7%
NO	60.3%

P.2 ¿Tiene más de un hijo/a identificado como superdotado?

SÍ	15.1%
NO	84.9%
¿CUÁNTOS?	

P.3 ¿Cuál es la edad de su hijo/a?

EDAD	
------	--

P.4 ¿Cuál es el promedio académico de su hijo?

PROMEDIO	
----------	--

P. 5 ¿Dónde estudia su hijo/a?

ESCUELA PÚBLICA	26.7%
ESCUELA PRIVADA	68%
HOME SCHOOLING	4%

P.6 ¿Ha tenido que cambiar a su niño/a de escuela o colegio, por problemas?

NUNCA	52.1%
DE 1 A 2 VECES	45.2%
DE 3 A 4 VECES	2.7%
DE 5 A 6 VECES	0%
MÁS DE 6 VECES	0%

P.7 ¿Cuál es el sexo de su hijo/a?

VARON	53.3%
HEMBRA	46.7%

P.8 ¿Cuántos años tenía su hijo/a cuando se le identificó como niño superdotado?

MENOS DE 2 AÑOS	7.2%
DE 2 A 3 AÑOS	27.5%
DE 4 A 6 AÑOS	42%
DE 7 A 10 AÑOS	20.3%
11 AÑOS O MÁS	2.9%

P.9 ¿Una vez fue identificado como superdotado, se implantó un método de modificación de conducta?

SÍ	27.1%
NO	72.9%

P. 10 ¿Cómo Clasifica la superdotación de su hijo/a?

ACADEMICA	73.6%
DEPORTES	3.8%
MUSICA	3.8%
INTERPERSONAL	
INTRAPERSONAL	
CINETICO-CORPORAL	1.9%
ESPACIAL	

P. 11 ¿En términos generales cuando comparas las habilidades sociales de tus hijo/s con los demás niños no superdotados, estas son?

MUY SUPERIORES	26.4%
SUPERIORES	43.1%
IGUALES	23.6%
INFERIORES	6.9%
MUY INFERIORES	0

P. 12 ¿Alguno o ambos padres son superdotados o refleja características para haber sido catalogado como superdotado?

SÍ	43.3%
NO	56.8%

P. 13 ¿Lactó a su hijo/a?

SÍ	79.7%
NO	20.3%

P.14 El cuestionario fue contestado por:

LA MADRE	65.3%
EL PADRE	18.7%
AMBOS	14.7%
ABUELOS	1.3%
OTRO FAMILIAR	0%

P.15 La preparación académica del padre es:

ESC. SUPERIOR O MENOS	20%
GRADO ASOCIADO	41%
BACHILLERATO	12%
MAESTRÍA	6.7%
DOCTORADO	5.3%
OTRO	

P.16 La preparación académica de la madre es:

ESC. SUPERIOR O MENOS	6.7%
GRADO ASOCIADO	48%
BACHILLERATO	16%
MAESTRÍA	13.3%
DOCTORADO	6.7%
OTRO	1.3%

P.17 ¿Cuál es el nivel de ingreso familiar anual?

MENOS DE \$12,000	1.3%
DE \$12,000 A \$24,000	9.3%
DE \$24,001 A \$36,000	10.7%
DE \$36,001 A \$50,000	22.7%
DE \$50,001 A \$75,000	26.7%
DE \$75,001 A \$100,000	22.7%
MÁS DE \$100,000	6.7%

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



ANEXO 5. RESUMEN DE FRECUENCIA CUESTIONARIO DE NIÑOS/AS



Cuestionario para niños/as

Lee cuidadosamente y escribe una X en la respuesta que corresponda.

Premisa	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
1. Mantengo buenas relaciones familiares	46.7%	26.7%	24%	1.3%	1.3%
2. Mantengo buenas relaciones con los demás	70.7%	16%	8%	4%	1.3%
3. Mantengo buenas relaciones en la escuela	54.7%	14.7%	20%	5.3%	5.3%
1. Es importante tener nuevas amistades	28.4%	29.7%	32.4%	8.1%	1.4%
2. Tengo muchas amistades	29.3%	36%	18.7%	12%	4%
3. Los demás niños quieren ser mis amigos	12%	26.7%	42.7%	10.7%	8%
4. Me gusta estar con niños de mi misma edad					
5. Prefiero estar con personas mayores que yo					
6. Prefiero estar solo	4.2%	11.1%	20.8%	12.5%	51%
7. Normalmente soy quien inicia las conversaciones con los demás	22.7%	28%	32%	9.3%	8%
8. Se cómo dar instrucciones	14.7%	28%	22.7%	12%	22.7%
9. Es normal que tome la iniciativa	16.2%	40.5%	36.5%	2.7%	4.1%
10. Sé cuando tomar decisiones	33.8%	33.8%	21.6%	5.4%	5.4%
11. Me dejo llevar por las presiones de grupo	4.1%	13.7%	15.1%	31.5%	35.6%
12. Cuando converso con alguien mantengo contacto visual	33.3%	30.7%	28%	5.3%	2.8%
13. Al llegar a un lugar debo ser yo quien salude	41.9%	31.1%	16.2%	8.1%	2.7%
14. Me sonrío cuando me hacen un cumplido o halago	53.3%	28%	13.3%	2.7%	2.7%
15. Me gusta recibir cumplidos o halagos	60%	13.3%	14.7%	6.7%	5.4%
16. Acepto recibir órdenes o instrucciones	43.1%	22.2%	25%	4.2%	5.6%
17. Defiendo y reclamo mis derechos	57.7%	29.6%	7%	2.8%	2.8%
18. Es normal que rete a la autoridad	48.6%	31.1%	12.2%	4.1%	4.1%
19. Me gusta escuchar a los demás	51.4%	23%	13.5%	6.8%	5.4%
20. Hago cumplidos o halagos a los demás	12.2%	8.1%	29.7%	14.9%	35.1%
21. Es normal disculparme con los demás	26%	13.3%	23.3%	19.2%	19.2%
22. Procuro ayudar y cooperar con los demás	36.5%	37.8%	16.2%	9.5%	0%
23. Entiendo los sentimientos de los demás	25.7%	9.5%	47.3%	12.2%	5.4%
24. Sé cómo expresar mis sentimientos	41.9%	36.4%	17.6%	2.7%	5.4%
25. Procuro pedir ayuda o favores	35.1%	33.8%	17.6%	6.8%	6.8%
26. Tengo miedo al fracaso	50%	18.9%	23%	5.4%	2.7%
27. Me exijo demasiado	34.7%	28.3%	20%	2.7%	13.3%
28. Me siento mal cuando me acusan	50%	21.6%	17.6%	8.1%	2.7%
29. Respondo aceptablemente a las bromas	31.1%	35.1%	21.6%	5.4%	6.8%
30. Evito los problemas	26.7%	32%	21.3%	10.7%	9.3%

¿Cuál es tu edad? _____ Años

¿Eres? Niño _____ Niña _____

¿En qué grado estás? _____

¿Cuál es tu clase preferida? _____

¿Pertenece a algún grupo o asociación como: niños escuchas, ambientalistas, etc.? Sí _____ No _____

¿Cuántas? _____

¿Participas de otras actividades como: bailes, deportes, actuación, pintura, etc.? Sí _____ No _____

¿Cuántas? _____



ANEXO 6 Y 7. MATRIZ DE COMPONENTES PRINCIPALES ROTADOS DE PADRES Y NIÑOS/A



ANEXO 6. MATRIZ DE COMPONENTES PRINCIPALES ROTADOS NIÑOS

	Component									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mantengo buenas relaciones con mis familiares	.578	.271	.407	.297	.245	-.087	-.293	-.131	-.011	.067
Mantengo buenas relaciones con los demás	.213	.436	.664	-.011	.368	.038	-.127	-.074	.012	-.011
Mantengo buenas relaciones en la escuela con los demás	.520	.180	.161	.244	.290	.371	.067	-.151	-.202	.036
Tengo muchas amistades	.286	.265	.223	.409	.608	.024	.017	.116	.125	.111
Los demás niños quieren ser mis amigos	.139	.018	-.081	.110	.866	.062	-.046	.160	.059	.011
Me gusta estar con niños de mi misma edad	.208	-.101	-.176	.717	.138	.154	.018	.193	-.203	.119
Prefiero estar con personas mayores que yo	-2.016E-1	-.216	.051	-.123	.168	.117	.086	-.025	.816	.001
Prefiero estar solo	-3.399E-2	-.119	-.137	-.829	-.158	.045	-.110	.020	.072	.026
Normalmente soy yo quien inicia las conversaciones	-4.362E-2	.785	.143	-.046	.161	.186	-.119	.108	-.107	-.017
Se como dar instrucciones	-1.203E-1	.283	-.164	-.203	.004	.662	-.113	.196	.106	-.250
Es normal que tome la iniciativa	.108	.220	-.138	-.196	.460	.280	.027	.550	-.078	-.182
Me dejo llevar por las presiones de grupo	.013	.054	.007	-.195	.062	.019	-.847	-.015	.023	.144
Cuando converso con alguien mantengo contacto visual	.098	.261	.105	.151	-.062	.643	-.155	.324	.161	.299
Al llegar a un lugar debo ser yo quien salude	-1.512E-2	.276	.271	-.162	.243	.343	.131	.272	-.345	.385
Me sonrío cuando me hacen un cumplido o halago	.080	.561	.103	-.023	.086	.131	.533	.226	-.162	-.095
Me gusta recibir cumplidos o halagos	.166	.174	.271	.169	.123	-.043	.119	.811	-.013	.072
Acepto recibir ordenes o instrucciones	.573	.280	-.209	.120	.121	.125	.103	.434	-.107	.085
Defiendo y reclamo mis derechos	-2.734E-1	-.251	-.020	-.533	.380	.035	.050	.059	-.338	-.039
Es normal que rete la autoridad	-7.997E-1	.055	.004	-.208	-.229	.058	-.059	-.119	.047	-.060
Me gusta escuchar a los demás	.183	.041	.613	.310	-.030	-.023	.349	.145	.047	-.239
Es normal disculparme con los demás	.780	.092	-.009	.032	-.016	.194	.183	.082	-.126	-.003
Procuro pedir ayuda o favores	.214	.744	-.098	.284	-.114	.030	-.034	.208	-.153	.104
Me siento mal cuando me acusan	-1.373E-1	-.024	.838	-.068	-.112	-.024	.093	.070	-.031	.107
Respondo aceptablemente a las bromas	.212	-.058	-.026	.100	.135	.787	.155	-.202	-.065	-.054
Evito los problemas	.550	-.146	.446	-.148	-.172	-.027	-.054	.141	.345	.056
Se cuando tomar decisiones	.278	-.051	.185	-.167	.056	-.015	.661	.060	.264	.194

Para poder visualizar la tabla en una sola página se eliminaron algunas variables

Rotation converged in 17 iterations.



ANEXO 6. MATRIZ DE COMPONENTES PRINCIPALES ROTADOS NIÑOS

	Component									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mantengo buenas relaciones con mis familiares	.578	.271	.407	.297	.245	-.087	-.293	-.131	-.011	.067
Mantengo buenas relaciones con los demás	.213	.436	.664	-.011	.368	.038	-.127	-.074	.012	-.011
Mantengo buenas relaciones en la escuela con los demás	.520	.180	.161	.244	.290	.371	.067	-.151	-.202	.036
Tengo muchas amistades	.286	.265	.223	.409	.608	.024	.017	.116	.125	.111
Los demás niños quieren ser mis amigos	.139	.018	-.081	.110	.866	.062	-.046	.160	.059	.011
Me gusta estar con niños de mi misma edad	.208	-.101	-.176	.717	.138	.154	.018	.193	-.203	.119
Prefiero estar con personas mayores que yo	-2.016E-1	-.216	.051	-.123	.168	.117	.086	-.025	.816	.001
Prefiero estar solo	-3.399E-2	-.119	-.137	-.829	-.158	.045	-.110	.020	.072	.026
Normalmente soy yo quien inicia las conversaciones	-4.362E-2	.785	.143	-.046	.161	.186	-.119	.108	-.107	-.017
Se como dar instrucciones	-1.203E-1	.283	-.164	-.203	.004	.662	-.113	.196	.106	-.250
Es normal que tome la iniciativa	.108	.220	-.138	-.196	.460	.280	.027	.550	-.078	-.182
Me dejo llevar por las presiones de grupo	.013	.054	.007	-.195	.062	.019	-.847	-.015	.023	.144
Cuando converso con alguien mantengo contacto visual	.098	.261	.105	.151	-.062	.643	-.155	.324	.161	.299
Al llegar a un lugar debo ser yo quien salude	-1.512E-2	.276	.271	-.162	.243	.343	.131	.272	-.345	.385
Me sonrío cuando me hacen un cumplido o halago	.080	.561	.103	-.023	.086	.131	.533	.226	-.162	-.095
Me gusta recibir cumplidos o halagos	.166	.174	.271	.169	.123	-.043	.119	.811	-.013	.072
Acepto recibir ordenes o instrucciones	.573	.280	-.209	.120	.121	.125	.103	.434	-.107	.085
Defiendo y reclamo mis derechos	-2.734E-1	-.251	-.020	-.533	.380	.035	.050	.059	-.338	-.039
Es normal que rete la autoridad	-7.997E-1	.055	.004	-.208	-.229	.058	-.059	-.119	.047	-.060
Me gusta escuchar a los demás	.183	.041	.613	.310	-.030	-.023	.349	.145	.047	-.239
Es normal disculparme con los demás	.780	.092	-.009	.032	-.016	.194	.183	.082	-.126	-.003
Procuro pedir ayuda o favores	.214	.744	-.098	.284	-.114	.030	-.034	.208	-.153	.104
Me siento mal cuando me acusan	-1.373E-1	-.024	.838	-.068	-.112	-.024	.093	.070	-.031	.107
Respondo aceptablemente a las bromas	.212	-.058	-.026	.100	.135	.787	.155	-.202	-.065	-.054
Evito los problemas	.550	-.146	.446	-.148	-.172	-.027	-.054	.141	.345	.056
Se cuando tomar decisiones	.278	-.051	.185	-.167	.056	-.015	.661	.060	.264	.194



ANEXO 6. MATRIZ DE COMPONENTES PRINCIPALES ROTADOS NIÑOS

	Component									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mantengo buenas relaciones con mis familiares	.578	.271	.407	.297	.245	-.087	-.293	-.131	-.011	.067
Mantengo buenas relaciones con los demás	.213	.436	.664	-.011	.368	.038	-.127	-.074	.012	-.011
Mantengo buenas relaciones en la escuela con los demás	.520	.180	.161	.244	.290	.371	.067	-.151	-.202	.036
Tengo muchas amistades	.286	.265	.223	.409	.608	.024	.017	.116	.125	.111
Los demás niños quieren ser mis amigos	.139	.018	-.081	.110	.866	.062	-.046	.160	.059	.011
Me gusta estar con niños de mi misma edad	.208	-.101	-.176	.717	.138	.154	.018	.193	-.203	.119
Prefiero estar con personas mayores que yo	-2.016E-1	-.216	.051	-.123	.168	.117	.086	-.025	.816	.001
Prefiero estar solo	-3.399E-2	-.119	-.137	-.829	-.158	.045	-.110	.020	.072	.026
Normalmente soy yo quien inicia las conversaciones	-4.362E-2	.785	.143	-.046	.161	.186	-.119	.108	-.107	-.017
Se como dar instrucciones	-1.203E-1	.283	-.164	-.203	.004	.662	-.113	.196	.106	-.250
Es normal que tome la iniciativa	.108	.220	-.138	-.196	.460	.280	.027	.550	-.078	-.182
Me dejo llevar por las presiones de grupo	.013	.054	.007	-.195	.062	.019	-.847	-.015	.023	.144
Cuando converso con alguien mantengo contacto visual	.098	.261	.105	.151	-.062	.643	-.155	.324	.161	.299
Al llegar a un lugar debo ser yo quien salude	-1.512E-2	.276	.271	-.162	.243	.343	.131	.272	-.345	.385
Me sonrío cuando me hacen un cumplido o halago	.080	.561	.103	-.023	.086	.131	.533	.226	-.162	-.095
Me gusta recibir cumplidos o halagos	.166	.174	.271	.169	.123	-.043	.119	.811	-.013	.072
Acepto recibir ordenes o instrucciones	.573	.280	-.209	.120	.121	.125	.103	.434	-.107	.085
Defiendo y reclamo mis derechos	-2.734E-1	-.251	-.020	-.533	.380	.035	.050	.059	-.338	-.039
Es normal que rete la autoridad	-7.997E-1	.055	.004	-.208	-.229	.058	-.059	-.119	.047	-.060
Me gusta escuchar a los demás	.183	.041	.613	.310	-.030	-.023	.349	.145	.047	-.239
Es normal disculparme con los demás	.780	.092	-.009	.032	-.016	.194	.183	.082	-.126	-.003
Procuró pedir ayuda o favores	.214	.744	-.098	.284	-.114	.030	-.034	.208	-.153	.104
Me siento mal cuando me acusan	-1.373E-1	-.024	.838	-.068	-.112	-.024	.093	.070	-.031	.107
Respondo aceptablemente a las bromas	.212	-.058	-.026	.100	.135	.787	.155	-.202	-.065	-.054
Evito los problemas	.550	-.146	.446	-.148	-.172	-.027	-.054	.141	.345	.056
Se cuando tomar decisiones	.278	-.051	.185	-.167	.056	-.015	.661	.060	.264	.194



ANEXO 6. MATRIZ DE COMPONENTES PRINCIPALES ROTADOS NIÑOS

	Component									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mantengo buenas relaciones con mis familiares	.578	.271	.407	.297	.245	-.087	-.293	-.131	-.011	.067
Mantengo buenas relaciones con los demás	.213	.436	.664	-.011	.368	.038	-.127	-.074	.012	-.011
Mantengo buenas relaciones en la escuela con los demás	.520	.180	.161	.244	.290	.371	.067	-.151	-.202	.036
Tengo muchas amistades	.286	.265	.223	.409	.608	.024	.017	.116	.125	.111
Los demás niños quieren ser mis amigos	.139	.018	-.081	.110	.866	.062	-.046	.160	.059	.011
Me gusta estar con niños de mi misma edad	.208	-.101	-.176	.717	.138	.154	.018	.193	-.203	.119
Prefiero estar con personas mayores que yo	-2.016E-1	-.216	.051	-.123	.168	.117	.086	-.025	.816	.001
Prefiero estar solo	-3.399E-2	-.119	-.137	-.829	-.158	.045	-.110	.020	.072	.026
Normalmente soy yo quien inicia las conversaciones	-4.362E-2	.785	.143	-.046	.161	.186	-.119	.108	-.107	-.017
Se como dar instrucciones	-1.203E-1	.283	-.164	-.203	.004	.662	-.113	.196	.106	-.250
Es normal que tome la iniciativa	.108	.220	-.138	-.196	.460	.280	.027	.550	-.078	-.182
Me dejo llevar por las presiones de grupo	.013	.054	.007	-.195	.062	.019	-.847	-.015	.023	.144
Cuando converso con alguien mantengo contacto visual	.098	.261	.105	.151	-.062	.643	-.155	.324	.161	.299
Al llegar a un lugar debo ser yo quien salude	-1.512E-2	.276	.271	-.162	.243	.343	.131	.272	-.345	.385
Me sonrío cuando me hacen un cumplido o halago	.080	.561	.103	-.023	.086	.131	.533	.226	-.162	-.095
Me gusta recibir cumplidos o halagos	.166	.174	.271	.169	.123	-.043	.119	.811	-.013	.072
Acepto recibir ordenes o instrucciones	.573	.280	-.209	.120	.121	.125	.103	.434	-.107	.085
Defiendo y reclamo mis derechos	-2.734E-1	-.251	-.020	-.533	.380	.035	.050	.059	-.338	-.039
Es normal que rete la autoridad	-7.997E-1	.055	.004	-.208	-.229	.058	-.059	-.119	.047	-.060
Me gusta escuchar a los demás	.183	.041	.613	.310	-.030	-.023	.349	.145	.047	-.239
Es normal disculparme con los demás	.780	.092	-.009	.032	-.016	.194	.183	.082	-.126	-.003
Procuro pedir ayuda o favores	.214	.744	-.098	.284	-.114	.030	-.034	.208	-.153	.104
Me siento mal cuando me acusan	-1.373E-1	-.024	.838	-.068	-.112	-.024	.093	.070	-.031	.107
Respondo aceptablemente a las bromas	.212	-.058	-.026	.100	.135	.787	.155	-.202	-.065	-.054
Evito los problemas	.550	-.146	.446	-.148	-.172	-.027	-.054	.141	.345	.056
Se cuando tomar decisiones	.278	-.051	.185	-.167	.056	-.015	.661	.060	.264	.194



	Component								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
El manejo de las destrezas soc.de mi hijo le afecta negativamente en sus rel. Familiares	-.800	-.195	-.226	.056	.000	-.267	.002	-.100	.067
El manejo de las destrezas soc.de mi hijo le afecta negativamente en sus rel. Sociales	-.797	-.323	-.225	.011	.003	-.215	-.031	-.065	.037
El manejo de las destrezas soc.de mi hijo le afecta negativamente en sus rel. en la escuela	-.723	-.091	-.237	-.033	-.107	.054	-.265	-.211	.009
Procura tener nuevas amistades	.321	.672	.181	.025	.158	.199	.477	.090	-.068
Su núcleo de amistades es amplio	.355	.693	.012	-.052	.356	.083	.262	.008	.050
Los demás niños quieren ser sus amigos	.290	.725	.082	.253	.216	.123	.225	.003	-.048
Prefiere compartir con personas mayores que él	-.515	-.082	-.105	.057	-.042	.095	.072	-.013	.605
Prefiere estar solo/a	-.134	-.769	-.313	.105	-.036	-.028	.134	.057	-.052
Puede iniciar una conversación	.110	.102	.166	-.154	.029	.322	.707	-.071	.261
Puede dar instrucciones	.046	.050	.160	.227	.048	.688	.397	.183	.203
Toma iniciativas	.173	.263	.281	.706	-.012	.115	.086	.066	.121
Cuando conversa con los demás suele mirar a la persona	.115	.473	.141	-.128	.174	.612	.208	.065	.037
Expresa agrado cuando recibe un cumplido	.110	.270	.602	.129	.094	.012	.606	-.056	.082
Le gusta recibir cumplidos	.257	.158	.630	.166	-.068	.068	.457	.024	-.040
Puede seguir instrucciones	.163	.088	.070	.173	.289	.811	-.005	.224	.058
Defiende y reclama sus derechos	-.101	-.097	.038	.759	.123	.005	.099	-.394	.000
Suele retar a la autoridad	-.055	-.027	.082	.314	-.071	-.154	.015	-.578	.127
Sabe escuchar	-.024	.187	.211	.180	.734	.098	.112	-.128	.054
Suele disculparse cuando lo amerita	-.044	.024	.440	.488	.241	.181	.207	.121	-.361
Ayuda a los demás	.091	.462	.546	.330	.051	-.029	.023	.209	.145
Sabe comprender los sentimientos de los demás	.196	.138	.803	.113	.139	.127	.034	-.121	.056
Sabe expresar sus sentimientos	.597	.055	.565	.167	.228	.116	.093	-.145	.154
Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	.297	.292	.124	.103	.649	.037	.440	.026	-.023
Es perfeccionista	.030	-.086	.092	.820	-.017	.093	-.177	-.078	.000
Responde correctamente a una acusación	.077	-.008	.020	-.021	.806	.311	-.049	.064	.077
Responde aceptablemente a las bromas	.720	.306	-.079	.127	.021	-.016	.110	.087	.221
Evita los problemas con los demás	.321	-.067	.051	.054	-.064	.346	-.035	.696	.026

Para poder visualizar la tabla en una sola página se eliminaron algunas variables



ANEXO 6. MATRIZ DE COMPONENTES PRINCIPALES ROTADOS NIÑOS

	Component									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Mantengo buenas relaciones con mis familiares	.578	.271	.407	.297	.245	-.087	-.293	-.131	-.011	.067
Mantengo buenas relaciones con los demás	.213	.436	.664	-.011	.368	.038	-.127	-.074	.012	-.011
Mantengo buenas relaciones en la escuela con los demás	.520	.180	.161	.244	.290	.371	.067	-.151	-.202	.036
Tengo muchas amistades	.286	.265	.223	.409	.608	.024	.017	.116	.125	.111
Los demás niños quieren ser mis amigos	.139	.018	-.081	.110	.866	.062	-.046	.160	.059	.011
Me gusta estar con niños de mi misma edad	.208	-.101	-.176	.717	.138	.154	.018	.193	-.203	.119
Prefiero estar con personas mayores que yo	-2.016E-1	-.216	.051	-.123	.168	.117	.086	-.025	.816	.001
Prefiero estar solo	-3.399E-2	-.119	-.137	-.829	-.158	.045	-.110	.020	.072	.026
Normalmente soy yo quien inicia las conversaciones	-4.362E-2	.785	.143	-.046	.161	.186	-.119	.108	-.107	-.017
Se como dar instrucciones	-1.203E-1	.283	-.164	-.203	.004	.662	-.113	.196	.106	-.250
Es normal que tome la iniciativa	.108	.220	-.138	-.196	.460	.280	.027	.550	-.078	-.182
Me dejo llevar por las presiones de grupo	.013	.054	.007	-.195	.062	.019	-.847	-.015	.023	.144
Cuando converso con alguien mantengo contacto visual	.098	.261	.105	.151	-.062	.643	-.155	.324	.161	.299
Al llegar a un lugar debo ser yo quien salude	-1.512E-2	.276	.271	-.162	.243	.343	.131	.272	-.345	.385
Me sonrío cuando me hacen un cumplido o halago	.080	.561	.103	-.023	.086	.131	.533	.226	-.162	-.095
Me gusta recibir cumplidos o halagos	.166	.174	.271	.169	.123	-.043	.119	.811	-.013	.072
Acepto recibir ordenes o instrucciones	.573	.280	-.209	.120	.121	.125	.103	.434	-.107	.085
Defiendo y reclamo mis derechos	-2.734E-1	-.251	-.020	-.533	.380	.035	.050	.059	-.338	-.039
Es normal que rete la autoridad	-7.997E-1	.055	.004	-.208	-.229	.058	-.059	-.119	.047	-.060
Me gusta escuchar a los demás	.183	.041	.613	.310	-.030	-.023	.349	.145	.047	-.239
Es normal disculparme con los demás	.780	.092	-.009	.032	-.016	.194	.183	.082	-.126	-.003
Procuro pedir ayuda o favores	.214	.744	-.098	.284	-.114	.030	-.034	.208	-.153	.104
Me siento mal cuando me acusan	-1.373E-1	-.024	.838	-.068	-.112	-.024	.093	.070	-.031	.107
Respondo aceptablemente a las bromas	.212	-.058	-.026	.100	.135	.787	.155	-.202	-.065	-.054
Evito los problemas	.550	-.146	.446	-.148	-.172	-.027	-.054	.141	.345	.056
Se cuando tomar decisiones	.278	-.051	.185	-.167	.056	-.015	.661	.060	.264	.194

a. Rotation converged in 17 iterations.



ANEXO 8. CONTRASTES DE MEDIAS ENTRE PADRE Y NIÑOS/AS



ANEXO 8. CONTRASTES DE MEDIAS ENTRE PADRES Y NIÑOS

¿ERES PADRE O NIÑO?	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le afecta negativamente en sus relaciones familiares	Padre	118	3.5508	1.44765	.13327
	Niño	120	1.5417	.75477	.06890
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le afecta negativamente en sus relaciones sociales	Padre	120	3.3000	1.56431	.14280
	Niño	120	1.7083	.85402	.07796
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le afecta negativamente en sus relaciones en la escuela	Padre	119	3.2101	1.48366	.13601
	Niño	120	1.7250	.78817	.07195
Procura tener nuevas amistades	Padre	120	2.0833	1.24741	.11387
	Niño	120	1.7333	1.07479	.09811
Su núcleo de amistades es amplio	Padre	119	2.8655	1.55642	.14268
	Niño	120	2.1500	1.24110	.11330
Los demás niños quieren ser sus amigos	Padre	120	2.0417	1.14786	.10478
	Niño	119	2.4790	1.04839	.09611
Prefiere compartir con personas de su misma edad	Padre	113	2.8850	1.30077	.12237
	Niño	120	2.3750	1.10813	.10116
Prefiere compartir con personas mayores que él	Padre	120	2.3250	1.18933	.10857
	Niño	120	2.7500	1.01460	.09262
Prefiere estar solo/a	Padre	118	3.4746	1.51749	.13970
	Niño	116	3.7500	1.29128	.11989
Puede iniciar una conversación	Padre	120	1.3750	.62258	.05683
	Niño	120	2.7250	1.18791	.10844
Puede dar instrucciones	Padre	120	1.6333	.87863	.08021
	Niño	120	3.0667	1.32039	.12053



¿ERES PADRE O NIÑO?		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Toma iniciativas	Padre	120	1.5417	.81885	.07475
	Niño	119	2.4958	1.04049	.09538
Toma decisiones	Padre	120	1.5083	.77780	.07100
	Niño	119	2.2521	1.08314	.09929
Hace frente a las presiones de grupo	Padre	120	2.5333	1.33431	.12181
	Niño	118	3.6610	1.15633	.10645
Cuando conversa con los demás suele mirar a la persona	Padre	120	1.7583	1.08462	.09901
	Niño	120	2.2500	.98091	.08954
Refleja conductas como: dar las gracias, presentarse, hacer un cumplido, saludar, etc.	Padre	120	1.8417	1.05317	.09614
	Niño	119	2.2269	1.19630	.10966
Expresa agrado cuando recibe un cumplido	Padre	120	1.8250	1.08203	.09878
	Niño	120	2.0417	1.16961	.10677
Le gusta recibir cumplidos	Padre	120	1.9833	1.05307	.09613
	Niño	120	2.1167	1.30406	.11904
Puede seguir instrucciones	Padre	120	1.9167	1.18523	.10820
	Niño	116	2.3707	1.23380	.11456
Defiende y reclama sus derechos	Padre	120	1.4583	.77672	.07090
	Niño	116	1.5948	.93230	.08656
Suele retar a la autoridad	Padre	120	2.3417	1.27349	.11625
	Niño	119	3.1765	1.35701	.12440
Sabe escuchar	Padre	120	1.9083	1.05317	.09614
	Niño	119	2.1849	.98261	.09008
Sabe expresar afecto	Padre	120	1.7417	.93031	.08493
	Niño	119	2.4958	1.23422	.11314
Suele disculparse cuando lo amerita	Padre	120	2.0250	1.06481	.09720
	Niño	119	2.2185	1.15831	.10618



ANEXOS

¿ERES PADRE O NIÑO?		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Ayuda a los demás	Padre	120	1.7167	.86173	.07866
	Niño	118	2.0508	1.14614	.10551
Sabe comprender los sentimientos de los demás	Padre	118	2.1525	1.05917	.09750
	Niño	120	2.2333	1.10563	.10093
Sabe expresar sus sentimientos	Padre	120	2.0167	1.08452	.09900
	Niño	119	2.4286	1.09368	.10026
Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	Padre	116	2.2155	1.41302	.13120
	Niño	120	2.6333	1.19476	.10907
Responde propiamente al fracaso	Padre	120	2.8000	1.41183	.12888
	Niño	117	2.6838	1.25705	.11621
Es perfeccionista	Padre	120	1.6750	1.08591	.09913
	Niño	120	2.5417	1.24277	.11345
Responde correctamente a una acusación	Padre	120	2.2583	1.04918	.09578
	Niño	119	2.0924	1.17885	.10807
Responde aceptablemente a las bromas	Padre	118	2.8390	1.36482	.12564
	Niño	117	2.7949	1.24940	.11551
Evita los problemas con los demás	Padre	120	1.9000	1.00753	.09197
	Niño	118	1.9915	1.12086	.10318



ANEXO 9. VARIABLES CONTRACTADAS



VARIABLES CONTRASTADAS	NIVEL DE SIGNIFICANCIA DE LA PRUEBA				
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
En la medida en que el nivel de significancia sea menor a .05, implica que existe una diferencia entre el valor medio de los padres y de los niños.					
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le afecta negativamente en sus relaciones familiares	13.457	236	.000	2.00918	.14930
	13.392	175.575	.000	2.00918	.15002
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le afecta negativamente en sus relaciones sociales	9.783	238	.000	1.59167	.16270
	9.783	184.148	.000	1.59167	.16270
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le afecta negativamente en sus relaciones en la escuela	9.675	237	.000	1.48508	.15350
	9.652	179.359	.000	1.48508	.15387
Procura tener nuevas amistades	2.329	238	.021	.35000	.15031
	2.329	232.909	.021	.35000	.15031
Su núcleo de amistades es amplio	3.931	237	.000	.71555	.18202
	3.927	225.014	.000	.71555	.18219
Los demás niños quieren ser sus amigos	-3.075	237	.002	-.43732	.14224
	-3.076	235.416	.002	-.43732	.14218
Prefiere compartir con personas de su misma edad	3.227	231	.001	.50996	.15801
	3.212	220.476	.002	.50996	.15877
Prefiere compartir con personas mayores que él	-2.978	238	.003	-.42500	.14271
	-2.978	232.234	.003	-.42500	.14271
Prefiere estar solo/a	-1.494	232	.137	-.27542	.18434
	-1.496	227.346	.136	-.27542	.18409
Puede iniciar una conversación	-11.027	238	.000	-1.35000	.12243
	-11.027	179.787	.000	-1.35000	.12243
Puede dar instrucciones	-9.900	238	.000	-1.43333	.14478
	-9.900	207.111	.000	-1.43333	.14478
Toma iniciativas	-7.881	237	.000	-.95413	.12106
	-7.874	223.762	.000	-.95413	.12118



Toma decisiones	-6.101	237	.000	-.74377	.12190
	-6.093	214.039	.000	-.74377	.12207
Hace frente a las presiones de grupo	-6.963	236	.000	-1.12768	.16196
	-6.971	232.342	.000	-1.12768	.16177
Cuando conversa con los demás suele mirar a la persona	-3.683	238	.000	-.49167	.13350
	-3.683	235.636	.000	-.49167	.13350
Refleja conductas como: dar las gracias, presentarse, hacer un cumplido, saludar, etc.	-2.643	237	.009	-.38522	.14576
	-2.641	232.753	.009	-.38522	.14584
Expresa agrado cuando recibe un cumplido	-1.490	238	.138	-.21667	.14545
	-1.490	236.573	.138	-.21667	.14545
Le gusta recibir cumplidos	-.871	238	.384	-.13333	.15301
	-.871	227.895	.384	-.13333	.15301
Puede seguir instrucciones	-2.883	234	.004	-.45402	.15747
	-2.881	232.720	.004	-.45402	.15757
Defiende y reclama sus derechos	-1.224	234	.222	-.13649	.11155
	-1.220	223.748	.224	-.13649	.11189
Suele retar a la autoridad	-4.904	237	.000	-.83480	.17022
	-4.903	235.784	.000	-.83480	.17026
Sabe escuchar	-2.098	237	.037	-.27654	.13178
	-2.099	236.126	.037	-.27654	.13175
Sabe expresar afecto	-5.337	237	.000	-.75413	.14130
	-5.331	219.373	.000	-.75413	.14147
Suele disculparse cuando lo amerita	-1.345	237	.180	-.19349	.14390
	-1.344	234.996	.180	-.19349	.14396
Ayuda a los demás	-2.545	236	.012	-.33418	.13130
	-2.539	217.231	.012	-.33418	.13161
Sabe comprender los sentimientos de los demás	-.575	236	.566	-.08079	.14039
	-.576	235.840	.565	-.08079	.14033
Sabe expresar sus sentimientos	-2.923	237	.004	-.41190	.14090
	-2.923	236.933	.004	-.41190	.14090



ANEXOS

Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	-2.456	234	.015	-.41782	.17013
	-2.449	225.019	.015	-.41782	.17061
Responde propiamente al fracaso	.669	235	.504	.11624	.17380
	.670	233.098	.504	.11624	.17354
Es perfeccionista	-5.753	238	.000	-.86667	.15066
	-5.753	233.795	.000	-.86667	.15066
Responde correctamente a una acusación	1.149	237	.252	.16590	.14433
	1.149	233.391	.252	.16590	.14440
Responde aceptablemente a las bromas	.258	233	.796	.04411	.17073
	.258	231.532	.796	.04411	.17067
Evita los problemas con los demás	-.663	236	.508	-.09153	.13810
	-.662	232.484	.509	-.09153	.13823



ANEXO 10. COMUNALIDADES



COMUNALIDADES	
	EXTRACCIÓN
Mantengo buenas relaciones con mis familiares	.776
Mantengo buenas relaciones con los demás	.845
Mantengo buenas relaciones en la escuela	.681
Es importante tener nuevos amigos	.707
Tengo muchas amistades	.787
Los demás niños quieren ser mis amigos	.795
Me gusta estar con niños de mi misma edad	.740
Prefiero estar con personas mayores que yo	.815
Prefiero estar solo	.753
Normalmente soy yo quien inicia las conversaciones con los demás	.697
Se como dar instrucciones	.638
Es normal que tome la iniciativa	.742
Se cuando tomar decisiones	.594
Me dejo llevar por las precisiones de grupo	.807
Cuando converso con alguien mantengo contacto visual	.653
Al llegar a un lugar debo ser yo quien salude	.711
Me sonrío cuando me hacen un cumplido o halago	.678
Me gusta recibir cumplidos o halagos	.814
Acepto recibir ordenes o instrucciones	.688
Defiendo y reclamo mis derechos	.794
Es normal que rete la autoridad	.767
Me gusta escuchar a los demás	.691
Hago cumplidos o halagos a los demás	.741
Es normal disculparme con los demás	.702
Procuro ayudar y cooperar con los demás	.650
Entiendo los sentimientos de los demás	.744
Sé cómo expresar mis sentimientos	.737
Procuro pedir ayuda o favores	.807
Tengo miedo al fracaso	.839
Me exijo demasiado	.615
Me siento mal cuando me acusan	.733
Respondo aceptablemente a las bromas	.708
Evito los problemas	.743

Extraction Method: Principal Component Analysis.



ANEXO 11. MATRIZ ROTADA



ANEXO 11. MATRIZ ROTADA

Rotated Component Matrix^a

	Component							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Mantengo buenas relaciones con mis familiares	.537	.410				.400		
Mantengo buenas relaciones con los demás		.500		.335		.647		
Mantengo buenas relaciones en la escuela	.493	.348	-.342				.340	
Es importante tener nuevos amigos			-.452			.379	.371	
Tengo muchas amistades		.737						
Los demás niños quieren ser mis amigos		.709						
Me gusta estar con niños de mi misma edad			-.756					
Prefiero estar con personas mayores que yo		.307	.457	-.459				
Prefiero estar solo			.757					
Soy yo quien inicia las conversaciones con los demás				.717				
Se como dar instrucciones							.670	
Es normal que tome la iniciativa		.339			.549		.314	
Se cuando tomar decisiones	.313							.589
Me dejo llevar por las presiones de grupo								-.884
Cuando converso con alguien mantengo contacto visual				.420			.457	-.359
Al llegar a un lugar debo ser yo quien salude					.386		.341	
Me sonrío cuando me hacen un cumplido o halago				.400	.387			.514
Me gusta recibir cumplidos o halagos					.838			
Acepto recibir ordenes o instrucciones	.579				.394			
Defiendo y reclamo mis derechos								
Es normal que rete la autoridad	-.774							
Me gusta escuchar a los demás						.618		.352
Hago cumplidos o halagos a los demás		.368			.580	.376		
Es normal disculparme con los demás	.764							
Procuró ayudar y cooperar con los demás	.322				.423			
Entiendo los sentimientos de los demás		.673		.362				
Sé cómo expresar mis sentimientos	.350	.467		.381	.343			
Procuró pedir ayuda o favores				.795				
Tengo miedo al fracaso								
Me exijo demasiado			.725					
Me siento mal cuando me acusan						.828		
Respondo aceptablemente a las bromas							.760	
Evito los problemas	.653		.315			.426		



ANEXO 12. ANÁLISIS ANOVA FACTOR SEXO



ANEXO12.ANÁLISIS ANOVA FACTOR-SEXO

ANOVA Table^{a,b,c,d,e,f,g,h,i,j}

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	.118	1	.118	.117	.733
	Within Groups	90.882	90	1.010		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 2 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	.042	1	.042	.042	.838
	Within Groups	90.958	90	1.011		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 3 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	.734	1	.734	.732	.394
	Within Groups	90.266	90	1.003		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 4 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	.224	1	.224	.222	.639
	Within Groups	90.776	90	1.009		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 5 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	6.272	1	6.272	6.662	.011
	Within Groups	84.728	90	.941		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 6 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	.300	1	.300	.297	.587
	Within Groups	90.700	90	1.008		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 7 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	1.404	1	1.404	1.410	.238
	Within Groups	89.596	90	.996		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 8 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	.056	1	.056	.056	.814
	Within Groups	90.944	90	1.010		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 9 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	2.622	1	2.622	2.670	.106
	Within Groups	88.378	90	.982		
	Total	91.000	91			
REGR factor score 10 for analysis 2 * ¿Eres niño o niña?	Between Groups	.005	1	.005	.005	.944
	Within Groups	90.995	90	1.011		
	Total	91.000	91			



ANEXO 13. ANÁLISIS ANOVA FACTOR EDAD



ANEXO 13. ANÁLISIS ANOVA FACTOR EDAD

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
REGR factor score 1 for analysis 2 * Edad por intervalos.	Between Groups	(Combined)	2.483	3	.828	.823	.485
		Linearity	1.652	1	1.652	1.642	.203
		Deviation from Linearity	.831	2	.415	.413	.663
	Within Groups		88.517	88	1.006		
	Total		91.000	91			
REGR factor score 2 for analysis 2 * Edad por intervalos.	Between Groups	(Combined)	4.600	3	1.533	1.562	.204
		Linearity	2.120	1	2.120	2.159	.145
		Deviation from Linearity	2.480	2	1.240	1.263	.288
	Within Groups		86.400	88	.982		
	Total		91.000	91			
REGR factor score 3 for analysis 2 * Edad por intervalos.	Between Groups	(Combined)	1.883	3	.628	.620	.604
		Linearity	1.369	1	1.369	1.352	.248
		Deviation from Linearity	.514	2	.257	.254	.776
	Within Groups		89.117	88	1.013		
	Total		91.000	91			
REGR factor score 4 for analysis 2 * Edad por intervalos.	Between Groups	(Combined)	1.373	3	.458	.449	.718
		Linearity	.002	1	.002	.002	.961
		Deviation from Linearity	1.371	2	.685	.673	.513
	Within Groups		89.627	88	1.018		
	Total		91.000	91			
REGR factor score 5 for analysis 2 * Edad por intervalos.	Between Groups	(Combined)	5.190	3	1.730	1.774	.158
		Linearity	.659	1	.659	.676	.413
		Deviation from Linearity	4.532	2	2.266	2.324	.104
	Within Groups		85.810	88	.975		
	Total		91.000	91			



		(Combined)	1.984	3	.661	.654	.583
REGR factor score	Between Groups	Linearity	.087	1	.087	.086	.770
6 for analysis 2 *		Deviation from					
Edad por intervalos.		Linearity	1.898	2	.949	.938	.395
	Within Groups		89.016	88	1.012		
	Total		91.000	91			
		(Combined)	1.233	3	.411	.403	.751
REGR factor score	Between Groups	Linearity	.000	1	.000	.000	.995
7 for analysis 2 *		Deviation from					
Edad por intervalos.		Linearity	1.233	2	.616	.604	.549
	Within Groups		89.767	88	1.020		
	Total		91.000	91			
		(Combined)	3.631	3	1.210	1.219	.308
REGR factor score	Between Groups	Linearity	3.207	1	3.207	3.231	.076
8 for analysis 2 *		Deviation from					
Edad por intervalos.		Linearity	.424	2	.212	.213	.808
	Within Groups		87.369	88	.993		
	Total		91.000	91			
		(Combined)	2.829	3	.943	.941	.424
REGR factor score	Between Groups	Linearity	.423	1	.423	.423	.517
9 for analysis 2 *		Deviation from					
Edad por intervalos.		Linearity	2.405	2	1.203	1.200	.306
	Within Groups		88.171	88	1.002		
	Total		91.000	91			
		(Combined)	8.938	3	2.979	3.195	.027
REGR factor score	Between Groups	Linearity	4.109	1	4.109	4.406	.039
10 for analysis 2 *		Deviation from					
Edad por intervalos.		Linearity	4.829	2	2.414	2.589	.081
	Within Groups		82.062	88	.933		
	Total		91.000	91			



ANEXO 14. ANÁLISIS ANOVA FACTOR GRADO QUE CURSA



ANEXO 14. ANÁLISIS ANOVA FACTOR GRADO QUE CURSA

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
		(Combined)	6.700	3	2.233	2.434	.070
REGR factor score 1	Between	Linearity	.767	1	.767	.836	.363
for analysis 2 * ¿En	Groups	Deviation from					
qué grado estás? Por		Linearity	5.932	2	2.966	3.234	.044
categorías	Within Groups		79.809	87	.917		
	Total		86.508	90			
		(Combined)	5.093	3	1.698	1.721	.169
REGR factor score 2	Between	Linearity	1.934	1	1.934	1.961	.165
for analysis 2 * ¿En	Groups	Deviation from					
qué grado estás? Por		Linearity	3.159	2	1.579	1.601	.208
categorías	Within Groups		85.805	87	.986		
	Total		90.898	90			
		(Combined)	2.643	3	.881	.901	.444
REGR factor score 3	Between	Linearity	1.776	1	1.776	1.817	.181
for analysis 2 * ¿En	Groups	Deviation from					
qué grado estás? Por		Linearity	.868	2	.434	.444	.643
categorías	Within Groups		85.049	87	.978		
	Total		87.693	90			
		(Combined)	.604	3	.201	.196	.899
REGR factor score 4	Between	Linearity	.172	1	.172	.168	.683
for analysis 2 * ¿En	Groups	Deviation from					
qué grado estás? Por		Linearity	.432	2	.216	.210	.811
categorías	Within Groups		89.551	87	1.029		
	Total		90.155	90			
		(Combined)	2.490	3	.830	.816	.488
REGR factor score 5	Between	Linearity	.224	1	.224	.220	.640
for analysis 2 * ¿En	Groups	Deviation from					
qué grado estás? Por		Linearity	2.266	2	1.133	1.114	.333
categorías	Within Groups		88.490	87	1.017		
	Total		90.980	90			



ANEXOS

		(Combined)	2.289	3	.763	.755	.522
REGR factor score 6	Between	Linearity	.413	1	.413	.409	.524
for analysis 2 * ¿En	Groups	Deviation from	1.876	2	.938	.928	.399
qué grado estás? Por		Linearity					
categorías	Within Groups		87.910	87	1.010		
	Total		90.200	90			
		(Combined)	2.763	3	.921	.908	.441
REGR factor score 7	Between	Linearity	1.089	1	1.089	1.074	.303
for analysis 2 * ¿En	Groups	Deviation from	1.674	2	.837	.825	.442
qué grado estás? Por		Linearity					
categorías	Within Groups		88.224	87	1.014		
	Total		90.986	90			
		(Combined)	3.697	3	1.232	1.247	.298
REGR factor score 8	Between	Linearity	3.059	1	3.059	3.094	.082
for analysis 2 * ¿En	Groups	Deviation from	.639	2	.319	.323	.725
qué grado estás? Por		Linearity					
categorías	Within Groups		85.997	87	.988		
	Total		89.695	90			
		(Combined)	2.939	3	.980	.984	.404
REGR factor score 9	Between	Linearity	.441	1	.441	.443	.507
for analysis 2 * ¿En	Groups	Deviation from	2.498	2	1.249	1.254	.291
qué grado estás? Por		Linearity					
categorías	Within Groups		86.662	87	.996		
	Total		89.601	90			
		(Combined)	8.121	3	2.707	2.864	.041
REGR factor score 10	Between	Linearity	4.892	1	4.892	5.176	.025
for analysis 2 * ¿En	Groups	Deviation from	3.229	2	1.614	1.708	.187
qué grado estás? Por		Linearity					
categorías	Within Groups		82.240	87	.945		
	Total		90.361	90			



**ANEXO 15. TABLA PARA ANEXO QUE PERMITE
EXCLUIR LAS PREMISAS QUE NO CUMPLEN
CON EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA REQUERIDO
EN LA PRUEBA ANOVA**



ANEXO 15. TABLA PARA ANEXO QUE PERMITE EXCLUIR LAS PREMISAS QUE NO CUMPLEN CON EL NIVEL DE SIGNIFICANCIA REQUERIDO EN LA PRUEBA DE ANOVA

	Cluster		Error		F	Sig.
	Mean Square	df	Mean Square	df		
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le permite tener buenas relaciones familiares	58.855	1	1.578	108	37.299	.000
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le permite tener buenas relaciones sociales	87.400	1	1.602	108	54.573	.000
El manejo de las destrezas sociales de mi hijo le permite tener buenas relaciones en la escuela	48.514	1	1.814	108	26.752	.000
Procura tener nuevas amistades	92.613	1	.582	108	159.14 2	.000
Su núcleo de amistades es amplio	129.891	1	1.106	108	117.42 7	.000
Los demás niños quieren ser sus amigos	65.205	1	.645	108	101.01 5	.000
Prefiere compartir con personas de su misma edad	18.182	1	1.433	108	12.687	.001
Prefiere compartir con personas mayores que él	5.496	1	1.309	108	4.197	.043
Prefiere estar solo/a	50.929	1	1.805	108	28.217	.000
Puede iniciar una conversación	9.351	1	.323	108	28.988	.000
Puede dar instrucciones	14.879	1	.600	108	24.782	.000
Toma iniciativas	13.613	1	.600	108	22.693	.000
Toma decisiones	14.961	1	.595	108	25.164	.000



ANEXOS

Me dejo llevar por las presiones de grupo	4.402	1	1.333	108	3.302	.072
Cuando conversa con los demás suele mirar a la persona	70.314	1	.673	108	104.54 2	.000
Refleja conductas como: dar las gracias, presentarse, hacer un cumplido, saludar, etc.	26.733	1	.903	108	29.616	.000
Expresa agrado cuando recibe un cumplido	47.722	1	.779	108	61.227	.000
Le gusta recibir cumplidos	33.127	1	.810	108	40.922	.000
Puede seguir instrucciones	32.310	1	.955	108	33.828	.000
Defiende y reclama sus derechos	.504	1	.639	108	.789	.376
Suele retar a la autoridad	.242	1	1.765	108	.137	.712
Sabe escuchar	19.388	1	1.101	108	17.615	.000
Sabe expresar afecto	19.013	1	.682	108	27.870	.000
Suele disculparse cuando lo amerita	7.490	1	.888	108	8.433	.004
Ayuda a los demás	22.931	1	.599	108	38.295	.000
Sabe comprender los sentimientos de los demás	26.109	1	.883	108	29.572	.000
Sabe expresar sus sentimientos	41.345	1	.839	108	49.275	.000
Suele pedir ayuda y/o favores cuando lo necesita	61.569	1	1.291	108	47.693	.000
Responde propiamente al fracaso	22.421	1	1.612	108	13.906	.000
Es perfeccionista	.002	1	1.058	108	.002	.961
Responde correctamente a una acusación	10.871	1	.935	108	11.621	.001
Responde aceptablemente a las bromas	41.897	1	1.255	108	33.371	.000
Evita los problemas con los demás	4.387	1	.909	108	4.827	.030



ANEXO 16. PRUEBAS T IGUALDAD DE MEDIAS PREMISAS Y EDAD DE LOS NIÑOS



ANEXO 16. PRUEBA T IGUALDAD DE MEDIAS PREMISAS Y EDAD DE LOS NIÑOS

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
Mantengo buenas relaciones con mis familiares	6.256	.014	-1.219	126	.225
			-1.209	115.000	.229
Mantengo buenas relaciones con los demás	.983	.323	-.922	126	.359
			-.925	125.757	.357
Mantengo buenas relaciones en la escuela	.483	.488	-1.544	126	.125
			-1.542	124.616	.126
Es importante tener nuevos amigos	.831	.364	-.153	126	.878
			-.153	123.597	.879
Tengo muchas amistades	3.586	.061	-.247	126	.805
			-.246	119.500	.806
Los demás niños quieren ser mis amigos	3.349	.070	-1.052	125	.295
			-1.058	124.512	.292
Me gusta estar con niños de mi misma edad	1.369	.244	-1.168	126	.245
			-1.165	123.696	.246
Prefiero estar con personas mayores que yo	.024	.876	.086	126	.931
			.087	125.895	.931
Prefiero estar solo	.076	.783	.833	122	.407
			.833	121.650	.407
Normalmente soy yo quien inicia las conversaciones con los demás	.028	.867	.379	126	.706
			.379	125.983	.705
Se como dar instrucciones	.148	.701	.136	126	.892
			.136	125.973	.892
Es normal que tome la iniciativa	.030	.864	-.119	125	.905
			-.120	124.940	.905
Se cuando tomar decisions	1.235	.269	-.178	125	.859
			-.177	118.612	.860
Me dejo llevar por las preciones de grupo	.276	.600	-1.023	124	.308
			-1.024	123.769	.308
Cuando converso con alguien mantengo contacto visual	2.486	.117	-.980	125	.329



			-972	114.707	.333
Al llegar a un lugar debo ser yo quien salude	2.640	.107	2.262	125	.025
			2.267	124.719	.025
Me sonrío cuando me hacen un cumplido o halago	.101	.751	1.289	125	.200
			1.293	124.314	.198
Me gusta recibir cumplidos o halagos	.024	.877	-.170	126	.866
			-.170	125.484	.866
Acepto recibir ordenes o instrucciones	.000	.990	-.462	122	.645
			-.462	121.360	.645
Defiendo y reclamo mis derechos	11.700	.001	3.444	122	.001
			3.534	113.266	.001
Es normal que rete la autoridad	.812	.369	2.434	125	.016
			2.426	120.692	.017
Me gusta escuchar a los demás	9.099	.003	.220	125	.826
			.218	109.792	.828
Hago cumplidos o halagos a los demás	.048	.827	.109	125	.913
			.109	124.995	.913
Es normal disculparme con los demás	.002	.962	-.782	125	.436
			-.782	124.233	.436
Procuro ayudar y cooperar con los demás	1.253	.265	-.157	124	.876
			-.157	120.899	.876
Entiendo los sentimientos de los demás	1.337	.250	1.611	126	.110
			1.617	125.708	.108
Sé cómo expresar mis sentimientos	1.166	.282	-1.225	125	.223
			-1.233	124.341	.220
Procuro pedir ayuda o favores	3.919	.050	-.405	126	.686
			-.407	123.868	.685
Tengo miedo al fracaso	2.365	.127	.167	121	.867
			.169	120.780	.866
Me exijo demasiado	1.781	.184	.154	126	.878
			.153	123.148	.878
Me siento mal cuando me acusan	1.153	.285	.135	125	.893
			.134	120.085	.894
Respondo aceptablemente a las bromas	.812	.369	-.811	123	.419
			-.809	119.241	.420
Evito los problemas	.114	.737	-.398	124	.691
			-.397	123.134	.692